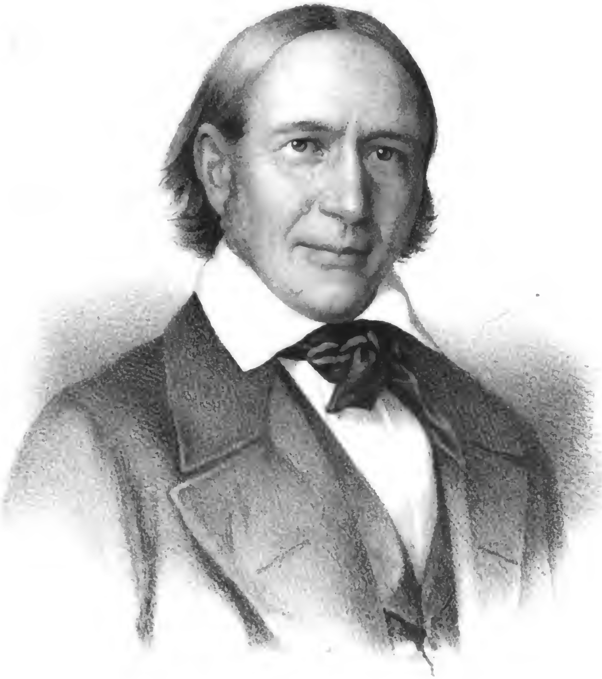


Klar, wahr und lebenstreu!

Wilhelm Middendorff.

geb. d. 20" Sept. 1793 zu Brechten in Westphalen,
gest. d. 26" Nov. 1853 zu Keilhau in Thüringen.

1855!

Jahrbuch für Lehrer

und

Schulfreunde.

Von

Adolph Diesterweg.

1. Autorität — Wahrheit, oder Wahrheit — Autorität?
2. „Umkehr der — naturgesetzlich fortgeschrittenen Pädagogik"?

Fünfter Jahrgang.

Mit dem Bildniß Middendorff's.

Berlin 1855,
im Selbstverlage des Verfassers.

Inhalt.

Druckfehler.

Seite	10	Zeile	8 von oben	statt	Stuſe lies Stufe.
-	55	-	16 -	-	ſichernden lies ſuchenden.
-	77	-	16 von unten	-	deſſelben lies derſelben.
-	77	-	9 -	-	geſchehen lies geſehen.
-	152	-	12 -	-	Creuzlingen lies Wettingen.
-	171	-	14 von oben	-	Conſervaiver lies Conſervativer.
-	242	-	16 von unten	-	getragene lies getragenen.
-	311	-	3 -	-	zuſammengellt lies zuſammengeſtellt.
-	316	-	1 -	-	Okon lies Oken.

Der Verfaſſer war zeitweiſe vom Druckorte entfernt; deshalb ſind Orthographie und Interpunction nicht überall ſtreng gleichmäßig.

I.

Wilhelm Middendorff.

Von Lange und Diesterweg.

I. Von Lange.

1. Einleitende Bemerkungen.

Wenn ich es unternehme, zur Zeichnung eines schönen Lebensbildes das Meinige beizutragen, so geschieht es nur, weil mich der Herausgeber dieses Jahrbuchs dazu ermuthigte, und weil die befreundeten Mitarbeiter des Dahingeschiedenen und die älteren, würdigeren Glieder seiner Verwandtschaft sich in überaus freundlicher Weise bereit erklärten, mich in meinem Vorhaben zu unterstützen.

Ein glückliches Geschick führte mich in die Nähe Middendorff's; er wurde mein Schwiegervater. Er schloß mich vollständig ein in sein Herz, wie seine eigenen Kinder; wie an ihrer innern Läuterung und Erhebung, so war ihm auch an der meinigen gelegen. Ich fühlte, daß ich an ihm im vollsten Sinne des Wortes einen Vater hatte, und ich bestrebte mich, seinen Winken zu folgen, seiner mich würdig zu zeigen.

Somit zeichnet also ein Sohn die nachfolgenden Striche zur Characterisirung des Vaters. Daß dieselben den Character der Subjectivität nicht verleugnen werden, ist daher

natürlich. Ich konnte meinen Schwiegervater nur schildern, wie er mir erschien, wie ich ihn verstand.

Dieses Bekenntniß glaubte ich im Interesse des Lesers, wie in dem meinigen, vorausschicken zu müssen. —

2. Middendorff's Wirksamkeit in Hamburg. Mein erstes Zusammentreffen mit ihm.

Jedermann weiß, wie zahlreich die Bestrebungen waren, welche das Jahr 1848 hervorrief. Zu den bemerkenswerthen Bewegungen dieser Zeit gehörte auch die Wirksamkeit einer großen Anzahl hiesiger Frauen. Sie wurde entzündet durch Johannes Ronge. So viel ich weiß, fand das Bestreben dieses Mannes, auch die Kraft und Energie der zweiten Hälfte der Menschheit für seine Zwecke aufzurufen, nirgends einen günstigeren Boden, als in Hamburg. Sei es, daß durch die fast übergroße Beschäftigung der hiesigen merkantilischen Welt das Weib eines hinreichenden Haltes entbehrte; sei es, daß an dem häufigen Extrem einer rein auf das Materielle gerichteten Gesinnung sich das andere Extrem des flüchtigsten Idealismus entzündete; oder sei es auch, daß nur die hiesige kräftige Frauenwelt herauszukehren wagte, was als tiefe Sehnsucht in der innersten Natur des ganzen Geschlechtes erwacht ist und heimlich ringt und treibt: genug, auf eine auch dem geübtesten Auge des sinnigsten Forschers momentan fast unerklärliche Weise regten sich die Wirkungen einer idealen Gesinnung, eines Thatendranges nach Außen in einer bedeutenden Anzahl hiesiger Franen. Und dieses Leben entwickelte sich in einem Grade, daß manche Individuen der schöneren Hälfte unserer Gattung nicht im Stande sein mochten, eine gefährliche Klippe zu umgehen, will sagen, daß manche mehr und eher an die Verfolgung humaner Zwecke, als an die Ausfüllung der Pflichten des nächsten Kreises denken mochte. Die Gewalten der Zeit hatten einmal auch die Welt der Frauen ergriffen — und was sich daraus ergab, bot jedenfalls eine merkwürdige Erscheinung dar.

Der bezeichnete Frauenkreis schaffte die Mittel — und daran hatte derselbe hier begreiflicher Weise keinen Mangel! zur Stiftung einer deutsch-katholischen Gemeinde und zur mehrjährigen Erhaltung derselben. Ein sehr tüchtiger junger Mann, Georg Weigelt, wurde als Religionslehrer der Gemeinde berufen, und es entstand jene religiöse Genossenschaft, welche in neuester Zeit das unerwartete Schicksal ähnlicher Corporationen theilte.

Zwei Jahre darnach richtete man sein Augenmerk auf Friedrich Fröbel. Dieser Uebergang war natürlich; denn auch er wandte sich ja vorzugsweise an die Frauen; ja es war die unverkennbare Absicht Fröbel's, die wahre Emancipation des Weibes anzubahnen und einzuleiten, dasselbe für die Wichtigkeit und Hoheit seines natürlichen Erzieherberufes zu begeistern und zu befähigen, und zu vermitteln, daß das Wesen der naturgemäßen Erziehung auch in den stillen Räumen glücklicher Häuslichkeit seine Priester und Vertreter finde.

Man wandte sich an Fröbel und forderte ihn auf, ein halbes Jahr in Hamburg zu verweilen, hier Vorträge zu halten, Kindergärten zu gründen und Kindergärtnerinnen heranzubilden. Man bot ihm zu diesem Zwecke außer ganz freier Station ein monatliches Honorar von 100 Thalern an. (Dieser äußerliche Umstand findet hier nur Erwähnung, damit die auswärtigen Leser sich dadurch einen Begriff von dem Umfange der Wirksamkeit des damaligen Frauenvereins bilden können.) Fröbel zeigte sich geneigt, dem Rufe zu folgen.

Zu gleicher Zeit drängte sich, fast plötzlich — ich muß jetzt sagen: leider! — ein neuer Plan in den Vordergrund. Carl Fröbel, der Neffe Friedrich Fröbel's, damals Vorsteher einer Erziehungs-Anstalt in Zürich, hatte die Idee gefaßt, für die Errichtung einer „weiblichen Hochschule" thätig zu sein. Der hiesige weibliche Bildungsverein faßte diesen Gedanken mit Lebhaftigkeit auf. Er leitete daher eine Correspondenz mit dem Schweizer Professor ein, welche es veranlaßte, daß die beiden Hauptpersonen des Frauenvereins nach Zürich reisten, um mit Carl Fröbel und dessen für

das Unternehmen begeisterten Gattin das Nöthige zur Realisirung der Idee zu verabreden. Der Plan kam zu Stande, Carl Fröbel übersiedelte nach Hamburg, die „weibliche Hochschule" begann. Es kann hier nicht meine Absicht sein, die Geschichte dieser merkwürdigen pädagogisch-socialen Erscheinung in ihrer Entwicklung und in ihrem Verfall zu schildern; ich mußte ihrer aber erwähnen, weil sie auf das Nachfolgende nicht ohne Einfluß blieb.

Von Zürich aus reisten die beiden Frauen nach Liebenstein, wo sich der für die Erziehung kleiner Kinder thätige Friedrich Fröbel befand. Middendorff aus Keilhau war gerade zum Besuche anwesend. Eine der Frauen ging nach erster Begrüßung auf Letztern zu, in der zuversichtlichen Meinung, kein Anderer als er könne der Vertreter der Kindergartenidee sein. Aber demüthig wieß er, der Greis mit dem jugendlichen Blicke und Wesen, auf den hin, dessen innere Ueberlegenheit und überwiegende Wichtigkeit in Betreff der Idee er jetzt wie immer unverholen und in einem Tone anerkannte, der nicht selten auf eine Gemüthsstimmung hindeutete, die das Maß der Bescheidenheit in den Augen des nicht tiefer eingeweihten Beobachters überschreiten mochte. Die Dame, welche Middendorff angeredet hatte, fühlte sich, wie sie später bekannte, auf das Unangenehmste durch diese Hinweisung überrascht — natürlich, denn er, der Hauptmann, entbehrte aller Vorzüge der Rede und der persönlichen Erscheinung. Nach ihrer Rückkunft in Hamburg sprachen die beiden Frauen in der ihnen eigenen Lebendigkeit von dem „begeisterten, demüthigen, überausklaren und seelenvollen zweiten Manne", und äußerten das lebhafteste Bedauern darüber, daß man ihn hier an der Seite Fröbel's werde entbehren müssen.

Ganz unerwartet aber erschien Middendorff noch vor Fröbel's Ankunft in Hamburg. Den Anstoß zu dieser Reise gab der Vorsatz, seine hier anwesende einzige Tochter zu besuchen. Ich muß sagen: den ersten Anstoß; denn Middendorff handelte durchaus nur im Interesse seiner Lebens-

Idee; er erlaubte sich daher die Befriedigung der natürlichsten Herzensbedürfnisse nicht, wenn dadurch nicht mittelbar oder unmittelbar dem ihm vorschwebenden Ideale ein Vorschub geleistet wurde. Barop, der Mitarbeiter in Keilhau, der Neffe und Schwager, gab den zweiten Anstoß zu der Reise; derselbe hielt nämlich die Anwesenheit Middendorff's in Hamburg für nothwendig, damit er daselbst, wie bereits mehrmals anderwärts mit Erfolg geschehen war, als Vorläufer Fröbel's, dessen Thätigkeit zweckfördernd, einleite. Dieser, an und für sich wenig bedeutende Umstand eröffnet dem pädagogischen Auge des Lehrers einen Blick in die Eigenthümlichkeit des Erzieherkreises, dessen Mittelpunkt Friedrich Fröbel war. Diesem Kreise leuchtete ein gemeinsamer Stern, die Idee Fröbel's. Dieser Idee gab sich jeder mit ganzer Seele und in voller Aufopferungsfähigkeit hin, ohne daß der Eine oder Andere seine Selbstständigkeit und individuelle Wirksamkeit einbüßte. Aber Jeder war auch stets bereit, für den Andern einzutreten und durch seine Eigenthümlichkeit die des Andern, wo sie Solches zu bedürfen schien, zu ergänzen oder zu unterstützen. Von dem Zerwürfniß in dem Institute Pestalozzi's war in Keilhau keine Spur zu finden; aber die Begeisterung hier war von dort herüber gepflanzt.

Kaum war Middendorff in Hamburg angekommen, so erging an ihn die Aufforderung, für die Sache Fröbel's öffentlich thätig zu sein. Der Frauenverein richtete sein Augenmerk auf ihn. Es galt hier „kein Vorbereiten" — am Abende des 21ten Septembers 1849 sah der würdige Mann einen Kreis von Frauen und Männern um sich. Er hatte die Zweifler und Antipoden zu einer Disputation über die Fröbel'sche Sache aufgefordert. Auch ich sollte etwaige Zweifel und Gegengründe aussprechen. Allein die Opposition trat nicht hervor; das Gefühl der Pietät, welches sofort in der Seele jedes Einzelnen rege wurde, gebot Schweigen; man empfand das Bedürfniß, den Worten des Redners mit Aufmerksamkeit zu lauschen und sich vorerst belehren zu lassen. In der That sage ich nicht zu viel, wenn ich behaupte, Middendorff

durfte sich nur zeigen, und das Interesse für ihn und seine Sache war augenblicklich auf das Entschiedenste angeregt. In seinem überaus lebendigen, strahlenden Blicke zeigte sich eine Fülle inneren Seelenadels und wärmster Menschenliebe; sein Wesen war ein völlig jugendliches und kindliches; seine überaus fließende Rede athmete eine Begeisterung, die an Schwärmerei grenzte; nur das fast schneeweiße Haar, das gescheitelt in üppiger Fülle vom Scheitel herabfloß, erinnerte an sein vorgerücktes Alter und bildete einen überraschenden, aber anregenden Contrast mit der großen Beweglichkeit seines Wesens. Wenn er zuerst leise und schüchtern das Wort ergriff und die Augen, aus augenscheinlicher Verlegenheit, weil ergriffen von der Größe seiner pädagogischen Aufgabe, schloß, so bemächtigte sich eine gewisse Beklommenheit der Herzen aller Zuhörer. Wenn sich aber diese Augen wieder öffneten, wenn der Strom der Rede immer gewaltiger hervorquoll, und das verklärte Auge ein sichtliches Bedauern auszudrücken schien, daß auch das fließendste Wort nicht im Stande sei, die ganze Tiefe klarster Ueberzeugung zu verrathen: dann erschien er als ein Bote einer unsichtbaren Macht und riß die Herzen aller Hörer gewaltsam mit sich fort. Man muß so Etwas miterlebt haben.

So geschah es auch am Abende des 21ten Septembers. Einige der Anwesenden fühlten ihre vorgefaßte Meinung gegen die Sache erschüttert und beschlossen eine neue vorurtheilsfreie Prüfung; Andere erklärten kurzweg, daß sie auf den Weg von Jerusalem nach Damascus gerathen seien; mir war aufgegangen, daß Fröbel in der Mitte zwischen Pestalozzi und Fichte seinen Platz eingenommen habe, daß er die häusliche Erziehung nicht negiren, sondern verbessern und heben, und daß er zu solcher Hebung kein Buch schreiben, sondern eine unmittelbare Anleitung nach bestimmten und festen Principien schaffen wollte. Ich ahnte die Absicht Fröbel's, die Kraft des ganzen weiblichen Geschlechts in einem möglichst hohen Grade für die Erziehung wach zu rufen, die Jungfrauenwelt für die Aufgabe frühester Erzie-

hung zu begeistern und zu befähigen und somit eine innerliche Läuterung und Veredlung ursprünglichen und reinen, von der Liebe gegründeten und getragenen und durch naturgemäße Kinderpflege bewegten deutschen Familienlebens anzubahnen; es trat mir vor die Seele, daß Fröbel vielleicht nicht so unrecht habe, wenn er sich von der Umgestaltung der Grund-Institution menschlicher Gesellschaft die Veredlung und Weiterführung unseres Geschlechtes und namentlich unserer Nation hauptsächlich abhängig denke. Diese und ähnliche Gedanken äußerte ich gegen Middendorff, der von diesem Abend an mein väterlicher Freund wurde.

Am 23sten September Abends erschien er im großen Saale der Börsenarcaden. Hier hielt er einen zwei Stunden langen Vortrag über dieselbe Angelegenheit vor einem zahlreich versammelten Publicum. Den Kern desselben bildeten die folgenden Gedanken: die Läuterung und Hebung deutschen Familienlebens erscheint als Bedürfniß der Gegenwart. Friedrich Fröbel bietet zur Befriedigung dieses Bedürfnisses ein durchgreifendes Mittel; darum ist er der Mann der Zeit und darum sollte man billiger Weise auf ihn das Augenmerk richten. Das von ihm entdeckte Mittel erscheint als ein abwehrendes, weil es erstens die Kinder der arbeitenden Klassen, welche durch den in den Vordergrund tretenden Erwerb und durch Mangel an Bildung verhindert werden, den elterlichen Verpflichtungen hinreichend zu genügen, vor Verwahrlosung schützt; weil es zweitens den Kindern gebildeter Stände eine vollständige Befriedigung des ursprünglichen und urkräftigen Thätigkeitstriebes gewährt und sie somit vor der allmählig beginnenden, aber immer weiter um sich greifenden Unart schützt; weil es drittens die Jungfrauenwelt vor dem niederdrückenden Gefühl innerer Leere und vor dem Unglück behütet, den wichtigsten Beruf auf der Welt, den Mutterberuf, ohne hinreichende Befähigung antreten zu müssen. Das Mittel erscheint aber auch als ein positiv wirkendes, insofern es eine Anweisung auf die Miterziehung der Natur enthält, die wohlthätige Wirkung einer wohl-

geleiteten Gemeinschaft auch für die erste Erziehung fordert, Stoff zu einer Thätigkeit bietet, welche den Körper stärkt, das Interesse rege hält, die Vorstellungsmassen des kindlichen Geistes planmäßig und stetig erweitert und somit der späteren Intelligenz und Herzensbildung ein genügendes Fundament schafft; es erscheint als ein positiv wirkendes, weil es den Jungfrauen diejenige Bildung gewährt, welche vor Allem noth thut, und somit die einzige vernünftige Emancipation des Weibes anbahnt. Das Mittel entquoll einer Weltanschauung, welche in dem Universum ein einiges und ungetheiltes Leben erblickt, den Menschen als Spitze der Erdnatur betrachtet, die Gesetzmäßigkeit des Geistes in der Natur wiederfindet und welche darum als letzte Aufgabe der Erziehung hinstellt, die Einsicht und den Willen des Menschen in einem möglichst hohen Grade zu entwickeln und zu kräftigen, also, daß er jenes Ideal in sich aufzunehmen im Stande ist, welches den Menschen fort und fort treibt, der Natur immer entschiedener nachzuleben, was sich ihm, unbewußt, nach dem Willen eines „Allumfassers und Allerhalters" vorlebt. —

Zwei Stunden redete, wie gesagt, Middendorf; so lange wußte er die Aufmerksamkeit in hohem Grade zu fesseln. Einmal stockte er, und durch diese Stockung trat eine eigenthümliche Seite seines Characters hervor, weshalb dieser kleine Umstand hier einer Erwähnung würdig ist. Als er nämlich eine wahre und falsche Emancipation des Weibes unterschied und die nach seiner Meinung einzig wahre dringend empfahl, da ertönte ein allgemeiner Beifallssturm. Er aber hielt die Hamburger Beifallsäußerung, zu der gewöhnlich auch die unteren Extremitäten gebraucht werden, für ein Zeichen der Unzufriedenheit und des Tadels. Darum brach er plötzlich ab und erklärte mit Kälte und Ruhe, daß er gern geneigt sei, etwa mißliebige Dinge für heute nicht weiter zu berühren. Man erkannte die Irrung des Mannes, gab ihm die nöthige Aufklärung, applaudirte noch einmal und noch heftiger und lauschte mit derselben Spannung fort. Ich hatte später noch öfter Gelegenheit, die plötzliche Ruhe seines Ge-

müthes, die gerade dann eintrat, wenn bei Andern die Unruhe gewöhnlich in hohem Maße zu beginnen pflegt, zu beobachten. Er war zwar eine in hohem Grade erregbare Natur; aber doch besaß in entscheidenden Momenten Niemand so leicht mehr Geistesgegenwart als er.

Middendorff hatte in solcher Weise Friedrich Fröbel in Hamburg in bester Weise die Bahn bereitet; ja diese Bahn war fast zu eben für den Letzteren geworden. Als Moses erschien, fehlte Aaron. Die Fröbel'sche Sache fand auch später nicht den gehofften Fortgang, zum Theil aus dem Grunde, weil das Hochschulenproject zu viele Kräfte absorbirte. Es kam sogar dahin, daß eine förmliche Spaltung zwischen den „Altfröbelianern und Jungfröbelianern" eintrat. Der Alte selbst verlor inmitten des Parteitreibens auf Tage, vielleicht auf Wochen, seinen äußerlichen Schwerpunkt, und er hatte durch sein freilich nicht selten etwas ungeschicktes Manöveriren zwischen den Parteien sehr viel zu leiden. Ermattet und erkrankt sehnte er sich zuletzt nach Thüringens Bergen zurück, und er gestaud trauernd, daß er nicht erreicht, was er anfänglich gehofft habe und auch mit Recht hoffen durfte. Middendorff war daran unschuldig, obgleich durch die unwillkürliche Art seines Auftretens die Hoffnungen allzuhoch gespannt sein mochten.

3. Der Erzieher und Mitarbeiter Friedrich Fröbel's.

Es ist wohl ohne Zweifel richtig, daß die Wirksamkeit eines Erziehers hauptsächlich von dem Höhengrade seiner eigenen Erziehung abhängig ist. Diese Erziehung würde als eine vollkommene zu betrachten sein, wenn der Mensch, von einer erhabenen Idee ergriffen, es zu einer vollständigen Uebereinstimmung des Willens mit ihr brächte. Wir Menschenkinder bringen es aber nur selten bis zu einer das Leben regierenden hohen Grundidee, niemals aber bis zu der erwähnten völligen Congruenz. Wer die erste Stufe erreicht hat, den nennen wir schon einen bedeutenden Menschen, wenn

wir an ihm auch nur das entschiedene Bestreben beobachten, den Einklang des inneren und äußeren Lebens immer entschiedener hervorzurufen. Wir können aus naheliegenden Gründen diese innere Bedeutsamkeit nicht von jedem Erzieher fordern, und blicken darum mit inniger Verehrung auf diejenigen hin, welche sich bis zu der Stufe innerer Harmonie und Selbstgewißheit hindurchgearbeitet haben, auf welcher Stufe allein erst eine erfolgreiche Lebensenergie und Kunst möglich ist. Kunst erscheint ja immer nur da, wo innerliches Leben äußerlich hervortritt, wo der unendliche Inhalt der Idee zur Erscheinung treibt und wo die Erscheinung stetig und ausdauernd nach der Idee geregelt wird. Derjenige, dem bei einer warmen Liebe zum Erzieherberuf, zur Menschheit und Kindheit, die Uebung einer solchen Lebenskunst und die möglichst treue Ausübung ihrer Forderungen eigen ist, wird nothwendig großen Einfluß auf die Menschen seiner Umgebung, namentlich auf die Kinder ausüben. Ist es nun wahr, daß Männer dieser Art unsere warme Verehrung verdienen, so müssen wir dieselbe auch für Middendorff fordern; denn er war ein solcher Mann. Hättest Du gesehen, lieber Leser, wie er mit fast magischer Gewalt die Kleinen an sich zog und fesselte; wie er fast Alles aus ihnen machen konnte, was er wollte; wie er den erstaunten und dankbaren Bauersleuten im Schaalthale des Thüringer Waldes die Kinder zur Pflege und Leitung abnahm, wenn seine beschränkte Zeit es irgend erlaubte; wie er in der eigenen Anstalt die Herzen der Jugend öffnete, leitete und mit seiner unendlichen Liebe durchdrang; wie er rings um sich herum einen erhebenden, läuternden und veredelnden Einfluß ausübte auf Groß und Klein; wie die Jungfrauen, die zukünftigen Kinderpflegerinnen, an ihm hingen, und wie der überaus thätige Mann, eben so sanftmüthig wie entschieden, so mild wie ernst, alle Kräfte auf das Höchste anzuspannen wußte: hättest Du dies Alles gesehen, sage ich, Du würdest ohne Zweifel die Berechtigung meiner Forderung freudig anerkennen.

Welches war die Grundanschauung, aus der ein solches

Leben floß? Du ruhst in kühler Erde, theurer Vater; Deine Manen mögen mich leiten und mahnen, keinen Federstrich zu thun, den ich nicht vor Dir selbst, dem der Wahrheit unbedingt huldigenden Geiste, verantworten könnte!

Im Jahre 1853 erkrankte ich einmal plötzlich. Auf die Kunde davon erschien mein Schwiegervater unerwartet hier, um die Direction meiner Anstalt nöthigenfalls eine Zeit lang für mich zu übernehmen.

Der Himmel schenkte mir baldige Genesung; darum konnte ich einige Wochen mit ihm im eigenen Hause gesund verleben und somit hören und lernen. Einmal las ich ihm Stellen aus dem 2ten Theile des Faust und zuletzt die bekannten Worte des chorus mysticus vor:

„Alles Vergängliche
Ist nur ein Gleichniß;
Das Unzulängliche,
Hier wird's Ereigniß;
Das Unbeschreibliche,
Hier ist es gethan;
Das Ewig-Weibliche
Zieht uns hinan."

Er bekannte, daß hierin seine Anschauung von den letzten Dingen ausgesprochen sei. Auch ihm erscheine, so sagte er, die Schöpfung als ein Gleichniß, worin der Schöpfer die Unendlichkeit seiner Ideen und die Art ihrer Folge gar wunderbar zur Erscheinung gebracht habe und in Ewigkeit zur Erscheinung bringe. Die Erscheinung selbst sei das Unzulängliche, sei als zeitweilige Daseinsform einer Gottesidee niemals vermögend, den ganzen Inhalt derselben voll und ganz herauszukehren; sie werde Ereigniß durch die Idee selbst, der sie Sinn und Bedeutung zu verdanken habe. Wunderbar und als ein schlechthin unbegreiflicher Act erscheine ihm das Aufblitzen des Bewußtseins im organischen Leben der Natur, die Thatsache, daß gewisse Ideen nicht bloß als Gedanken des Ewigen existiren, sondern zum Bewußtsein, zum Wissen von der Welt, von sich und von Gott gelangen können. Der Mensch, als Erscheinung solcher Idee, sei als Krone

der Schöpfung zu betrachten. Bei innerer Lauterkeit und Gottergebenheit werde demselben die Ahnung, ja die Gewißheit, daß auch in Betreff seiner die Daseinsform hienieden nicht ausreiche, den unendlichen Inhalt seiner Wesenheit völlig darzustellen, sondern daß er ewig neue Stufen der Entwicklung und Weiterförderung erleben werde. Da im All Jedes auf Alles und Alles auf Jedes wirke, so liege es durchaus im Bereiche der Möglichkeit, daß auch das göttliche Wesen, das sich zum Universum etwa wie unser Geist zur Totalität unseres Wesens sehr wohl verhalten, auch auf die Innerlichkeit unseres Wesens wirken könne und ohne Zweifel wirke. Hieraus erkläre sich das dämonische des Genius, die eigene, oft merkwürdige Productionslust und Productionskraft und die Selbstgewißheit und stete Mahnung unseres Gemüthes. Zu beklagen sei in Betreff dieser heiligen Beschaffenheit unseres inneren Lebens, daß man der Stimme derselben so häufig nicht folge. Goethe habe das auch tief empfunden; indem er die Prinzessin im Tasso also reden lasse:

„Ach, daß wir doch dem reinen stillen Wink
Des Herzens nachzugeh'n so sehr verlernen!
Ganz leise spricht ein Gott in uns'rer Brust,
Ganz leise, ganz vernehmlich, zeigt uns an,
Was zu ergreifen ist und was zu flieh'n."

Die Gesetzmäßigkeit des Stoffes, mit dem der Geist bewußt operire, und die starre Nothwendigkeit in der Natur könne solcher Anschauungsweise nicht hinderlich sein. Zeige uns doch unser eignes Leben, daß die Nothwendigkeit und Freiheit im letzten Grunde des Daseins nicht heterogene Mächte seien. —

Unter dem ewig Weiblichen denke er sich, so fuhr er fort, die Liebe, ein liebendes Nachgeben der inneren Stimme, ein liebendes sich Anklammern an die Natur, an die Menschheit, an die Nation und an Gott, den der Geist weniger erkennen, als empfinden, lieben und ihm vertrauen könne. Eine innige Liebe zu diesem höchsten Mysterium sei als die letzte Frucht edlen und gottseligen Lebens zu betrachten. Somit erscheine

ihm als die Aufgabe der Erziehung, den Menschen zum organischen Gliede des ihn umfließenden unendlichen Organismus zu erheben. Zuvörderst müsse man zu diesem Zwecke die Individualität in ihrer Selbstheit zu entfalten suchen; denn der Mensch sei ja ein Repräsentant der Menschheit „in eigenthümlicher Mischung ihrer Elemente.“ Zu dem Behufe müsse man ihn so leiten, daß sich durch den Unterricht und das ihn umschließende Leben eine gewisse Productivität in ihm entfalte und daß bei jeder Assimilation des dargebotenen Stoffes der ganze Mensch thätig sei. Ja, den ganzen Menschen stets im Auge zu behalten, das sei die erste, und bei jeder Anregung dem Individuellen Achtung zu erweisen, die zweite Aufgabe der Erziehung. Als dritte Aufgabe betrachte er es, die Wirkungen der Gemeinschaft, die eine Unterordnung unter das Ganze und eine Beschränkung der Selbstheit zu Gunsten der Anderen erfordern, recht frühe heranzuziehen. —

Es ist unmöglich, in der Kürze specieller auf die Grundanschauung Middendorff's und auf seine pädagogischen Ansichten einzugehen. Eine ausführliche Darlegung seiner Ansichten würde großen Raum in Anspruch nehmen. Hier konnte es nur darauf ankommen, eine Ahnung seiner Bestrebungen zu erwecken, damit auch von dieser Seite ein möglichst getreues Bild eines seltenen Menschen bewahrt bleibe. Ich glaube dabei aber die Frage nicht umgehen zu dürfen: wie stand es mit dem Christen?

Versteht man unter einem Christen einen unbedingt äußerer Autorität sich unterwerfenden, strenggläubigen Anhänger unserer Religion, so war er — der Wahrheit die Ehre! — kein Christ. Ihm war Christus der Genius der Menschheit und ihr erster Diener, das nach dem Rathe der Vorsehung erschienene Urbild lauterer Menschengröße und Menschenliebe, das real gewordene Ideal der Tugend und Frömmigkeit. Versteht man unter einem Christen einen Menschen, der dieses Urbild mit unendlicher Liebe in sich aufnimmt, dieses Ideal zu dem seinigen macht und unablässig darnach ringt, sein Leben mit demselben in Einklang zu bringen und somit dem

Muster nachzustreben; einen Menschen, der durch und durch Wahrheit geworden ist, also, daß seine Erscheinung als das getreueste Abbild innerer Schönheit erscheint; einen Menschen ohne Hehl und Mißtrauen und ohne die Klugheit der Kinder der Welt: versteht man, sage ich, unter einem Christen einen solchen Menschen, so war Middendorff ein Christ im vollsten und schönsten Sinne des Wortes. Den Erlöser, der ihm aufgegangen war, liebte er mit unaussprechlicher Liebe; jede seiner Religionsstunden gab Zeugniß davon. Mit Hingebung beugte er sich vor dem Menschensohne, der, wie er sich auszudrücken pflegte, leicht aus seiner Seele herauswarf, wozu die Arbeit der Menschheit Jahrtausende bedürfen würde. Gegenwärtig, so meinte er, gehe man daran, die von ihm vorgewiesene Richtung mit speciellerem Inhalt zu füllen, mit einem Inhalte, der dem Bewußtsein der Zeit und dem Standpunkte der Wissenschaft entspreche, und dadurch werde die Hoffnung gesteigert, das in Wirklichkeit treten zu sehen und zu schauen, was der Mensch bisher geahnt und fast unbewußt in sich gepflegt habe. — „Ja, ja," schrieb er mir einmal, „weihe auch Du Dich zu seinem Jünger; gieb Dich hin an das Ganze; diene dem Geiste der Wahrheit mit ganzer Liebe, so wird er Dich führen, tragen und halten; verliere Dein Leben an eine Idee, so wirst Du es doppelt und dreifach gewinnen!" — Middendorff war ursprünglich Theologe. Als solcher studirte er eifrig, wie Einer. Auf dem Gebiete der Theologie ereignete sich nichts, woran er nicht stillen Antheil nahm. Aber er war auch eingeweiht in das Leben der Natur und ihrer Wissenschaft; ja er stand in einem, ich möchte sagen, mystischen Verhältniß zu der Natur, gerade wie sein Freund Fröbel. Sie erzählte ihm so Manches, was sie Andern verschweigt; sie war seine stete Freundin und Trösterin in allen Fällen des Lebens; im Sonnenschein und Sturm warf er sich in ihre Arme, und er war sich bewußt, seinem Gott nirgends näher zu sein, als im Tempel der Natur. Darum nahm sein Christenthum nothwendig die oben angedeutete, mit der Natureinigung verbundene Gestalt an.

Als Mitarbeiter Friedrich Fröbels erlebte Middendorff alle Entwicklungsphasen, die Fröbel selbst durchlief. Der durch Letzteren versammelte Kreis vertrat zuerst das Pestalozzithum in seiner ursprünglichen Gestalt. Nirgends verfuhr man in dieser Hinsicht wohl radicaler als in den von Fröbel gegründeten Anstalten. Form, Wort und Zahl wurden mit einer Energie und einer Begeisterung ausgebeutet, welche wohl nicht leicht ihres Gleichen finden mag. Ein früherer Schüler und nachheriger Mitarbeiter wußte mir nicht genug zu erzählen von dem tiefgreifenden Einflusse dieses Unterrichts. Die Disciplinen, welche noch nicht dem Pestalozzischen Princip gemäß zurecht gelegt waren, wurden nach diesem Maßstabe angeordnet und bearbeitet; ja bis auf das Lateinische und Griechische erstreckte sich dieses methodische Bestreben. Den Mitgliedern des Kreises blieb, wie man leicht denken kann, keine Zeit, die Resultate ihrer Forschung und ihres Nachdenkens der Welt vorzulegen. Wenn Fröbel selbst einen derartigen Versuch machte, so kamen meist nur Bruchstücke in unvollendeter Form zum Vorschein, die vor dem Secirmesser des theoretisirenden Kritikers nicht Stich hielten. Als ein derartiger Versuch erscheint auch sein Werk „die Menschenerziehung", welches Harnisch gleich nach dem Erscheinen „sofort todtschlug", wie der Verfasser des Buches sich selbst im Scherze darüber ausdrückte. Das „todtgeschlagene" Werk hat und behält trotz dem seinen Werth; mindestens ist es für die Entwicklung naturgemäßer Erziehung, wie für die Geschichte der Fröbel'schen Sache, wichtig. Der Hauptmann des Kreises verfolgte, gemäß der Natur begeisterter Menschen, stets die weitgreifendsten Plane. Die von ihm gegründete Anstalt sollte im Stande sein, alle möglichen Grade intelligenter Entwicklung, bis hinauf zu der Universitätsbildung, im pestalozzischen Geiste zu erzeugen. Und in der That wurden früher wenigstens einige Schüler direct zur Universität abgesandt. Man begreift es kaum, wie ein Mensch, der zur Ausführung seines Unternehmens nichts Anderes als eine gute Mineraliensammlung besaß, von vornherein einen

solchen Plan fassen konnte. Nur die schöpferische Natur Fröbel's, die über den Widerstand der Wirklichkeit in allen Fällen hinweg sah und kein Hinderniß anerkannte, erklärt diesen Umstand. Die Größe des im Innern thronenden Gedankens stachelte natürlich die Thatkraft der Gründer Keilhaus eben so sehr auf, als der materielle Mangel, welcher von allen Seiten ungestüm auf sie eindrang. Wäre es hier gestattet, diese Thatkraft durch die Entstehungsgeschichte Keilhaus zu veranschaulichen, so dürfte ich, was diesen Punkt betrifft, von dem lebendigsten Interesse des Lesers im Voraus überzeugt sein und nebenbei hoffen, das Bild des im November 1853 Dahingeschiedenen, dessen Name an der Spitze dieser Arbeit steht, um ein nicht Geringes zu fördern. Allein solche Darstellung bleibt billiger Weise einer ausführlicheren Darstellung vorbehalten.

Nichts destoweniger kann ich die Namen einiger Personen bei dieser Gelegenheit nicht unerwähnt lassen, welche vornehmlich Einfluß auf das Gedeihen des Ganzen und die Entwicklung der Mitwirkenden hatten. Zuerst begegnet uns die trauernde Wittwe des nunmehr Verstorbenen, die Nichte Friedrich Fröbel's. Sie war die Erste, welche die fast unglaublichen Entbehrungen und äußersten Kraftanstrengungen der Gründer theilte. Dann erscheint Henriette Wilhelmine, geb. Hoffmeister, die erste Frau Fröbel's, welche willig die eleganten Räume der Behausung ihrer angesehenen Eltern in Berlin verläßt und in die äußerste Dürftigkeit hineingeht, um an der Seite Fröbel's, ihres Gatten, einer hohen Idee, bei vollständiger Aufopferung aller persönlichen Wünsche, zu dienen. Zuletzt sehen wir Christian Ludwig Fröbel seinem Bruder willig die Hand zur Ausführung des Unternehmens reichen. Er verläßt ein schönes, einträgliches Fabrikgeschäft und legt seine erworbene Habe dem Bruder zu Füßen. Er setzt seine Kraft und die seiner Frau und Kinder ein. Dieser Mann — er ruht seit dem 9. Januar 1851 — war das verkörperte Urbild schöner, schlichter Menschengröße, ein Muster körperlicher und seelischer Gesundheit.

Seine aufopfernde That brachte das Ganze in äußeren Schwung und machte den rastlos arbeitenden Männern die Sache leichter. — Der stets unruhige, nach Ausbreitung seiner Erziehungsidee durstende Fröbel ging nach der Schweiz. Im Frühling 1835 ging Midendorff, der damals alleiniger Vorsteher Keilhau's war, ihm nach, um die Schwägerin nach Willisau zu führen, wo Fröbel und Barop eine neue Anstalt errichtet hatten. Als er dort ankam, gebot ihm „die Idee", in Willisau die Hand mit an das Werk zu legen. Barop ging nach Keilhau, Middendorff blieb; fast vier Jahre lebte er getrennt von Weib und Kind, und ohne die Seinigen auch nur ein einziges Mal zu sehen, in der Schweiz, um dort die Sache zu stützen. Wer begeisterte Pädagogen nicht gesehen hat, begreift das nicht; aber wer Gatte und Vater ist und ein glückliches Familienleben führt, wird wissen, worauf es hindeutet. „Ich stand" — so erzählte er mir einst — „wie im Feldzuge an einem gefährlichen Posten; ich konnte und durfte nicht weichen. Die feindliche katholische Clerisei rückte gewaltig heran; wie durfte ich aus Liebe zu den Meinigen vor ihrem groben Geschütze fliehen! Doch — fügte er dann lächelnd hinzu — begreife ich's jetzt doch selbst kaum, wie es möglich war!" Was aber war ihm nicht möglich, wenn ihn die Idee durch den Mund seines Friedrich Fröbel rief! Konnten ihn doch auch 1817 die Thränen seiner alten Eltern, die ihn fast auf den Knieen baten, in der Heimath zu bleiben, nicht bewegen, in Westphalen die Stelle eines Seelsorgers anzunehmen! Auf ihn sowohl, wie auf den ganzen Kreis gediegener und erfahrener Männer, welche neben ihm standen, übte Fröbel diesen Einfluß, der sich nur aus der Genialität und Ursprünglichkeit des Mannes erklären läßt. Wegen dieses Einflusses erregte er sogar die Bewunderung Niederer's, des bekannten Pestalozzianers, der doch an Pestalozzi schon gelernt hatte, was Menschen sich aufzulegen vermögen. Die heutige niederschmetternde materielle Welt verliert das Verständniß dafür.

So stand also auch in der Schweiz Middendorff

seinem verehrten Freunde getreulich zur Seite. Fellenberg, dem er einen Besuch abstattete, bemühte sich vergebens, ihn für Hofwyl durch bedeutende Anerbietungen zu gewinnen. Wie wäre es auch möglich gewesen, die Treue eines Menschen zu erschüttern, der die realgewordene Liebe und Treue selbst war! Er kehrte 1839 nach Keilhau zurück. Fröbel selbst war schon 1837 in eine neue Entwicklungsphase eingetreten. Nachdem er mit Hülfe seiner Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen die Anstalten zu Wartensee und Willisau gegründet und zu Burgdorf ein Waisenhaus und ein Lehrerseminar errichtet hatte, ergriff ihn die bekannte, ihm eigenthümliche Idee der Erziehung kleiner Kinder durch Spiel und Thätigkeit in Gemeinschaft, für deren Verwirklichung er fortan bis zu seinem Tode thätig war. Damit schien eine unheilbare Spaltung des Kreises eintreten zu wollen. Ferdinand Fröbel, der Sohn des obenerwähnten Christian Ludwig Fröbel dirigirte die Anstalt in Burgdorf, welche die Regierung Berns an sich gezogen hatte. Langethal hatte sich schon früher von seinen Genossen getrennt. Barop hielt es zum Wohle des Ganzen für ersprießlich, daß in der Mutteranstalt Keilhau ein fester Punkt gewonnen werde, der möglicher Weise alle Bestrebungen stützen und tragen könne. Er verwandte daher seine volle Kraft auf die Hebung dieser Anstalt und namentlich auch auf die äußere Sicherstellung derselben. Fröbel sah in der Person Barop's, dieses festen Mannes, eine Macht erstehen, welche er nicht mehr unbedingt in seinem Sinne verwenden konnte. Er faßte darum einigen Groll gegen ihn und gegen die Anstalt. Er war zu selbstständig und von seiner Richtung so hingenommen, daß er nicht im Stande war, ein gleichberechtigtes, selbstständiges Princip, das ebenfalls aus der Idee emporkeimte, anzuerkennen. Sein leiblicher Bruder mußte das am tiefsten empfinden. Middendorff stand zwischen den Gegensätzen, die auf wesengleichem Grunde von Fröbel und Barop repräsentirt wurden. Er anerkannte die Berechtigung der Handlungsweise Barop's, der nicht mehr in's Blaue hinein Gelder zur Disposition

stellen wollte, sondern sich für berufen hielt, den Verpflichtungen gegen Andere vorerst nachzukommen, auch für die in Keilhau lebenden Familien zu sorgen, insoweit solche Sorge nicht mit der Idee collidire; er hielt aber zugleich, gemäß seiner praktischen Natur, an der Berechtigung fest, unbedingte, volle und ganze Hingabe von den Mitwirkenden zu verlangen; aber eben darum konnte er den Phantasien Fröbel's nicht unbedingt huldigen, der über die realen Schwierigkeiten mit einer Leichtigkeit hinwegsah, die ein praktischer Kopf für Leichtsinn erklären mußte, die dazu verleitete, in einem bevorstehenden Schiffbruche einen Strohhalm für einen Rettungsanker zu halten. Fröbel erkannte zwar später, wie viel der ganze Kreis dem praktischen Talente Barop's zu verdanken hatte, und daß ohne dieses Talent die Idee in der Luft geschwebt hätte. Natürlich litt unter dem Druck der Gegensätze Middendorff's Gemüth oft sehr bedeutend; er für sein Theil wäre bereit gewesen, sich auf's Neue mit Weib und Kind Fröbel an die Seite zu stellen und keine äußeren Bedenken aufkommen zu lassen, wenn seine Gattin gleicher Meinung gewesen wäre. „Ich will treu sein, treu bis in den Tod", schrieb er, „und hoffe auf diese Weise meinen Kindern ebenfalls ein Erbtheil zu hinterlassen!" Er konnte diese Treue aber, Gottlob! auch ohne ein gewaltsames Losreißen von Keilhau beweisen. Barop ließ sich nicht stören, sondern suchte sowohl Fröbel als Middendorff den Rücken zu decken. Middendorff unterstützte seinen alten Freund nach wie vor; zuerst in Blankenburg, wo dieser „den allgemein Deutschen Kindergarten" errichtet hatte, dann in Darmstadt, nachher in Dresden und zuletzt in Hamburg. Als endlich Fröbel die Augen schloß, setzte er sein Werk, zuerst in Marienthal, dann in Keilhau, mit Frau Fröbel (Fröbel hatte sich noch ein Jahr vor seinem Ende zum zweiten Male verheirathet) fort — man frage die seiner Leitung anvertrauten Jungfrauen, wie er das that!

Wer konnte ahnen, daß der rüstige, jugendliche und

feurige Mann ihm, an den ihn tausend Bande im Leben gekettet hatten, so bald folgen sollte!

Die Bescheidenheit verbietet es mir, jetzt schon den Versuch zu wagen, die Männer des Fröbel'schen Kreises in ihrem Verhältniß zur Idee ausführlich zu vergleichen. Folgendes liegt auf der Hand und kann hier gesagt werden: Fröbel war der spiritus creator, Middendorff das in sich gewisse und befriedigte Gemüth, das Wort und die nach außen hin anregende Kraft, Barop die incarnirte, auf einem Punkt beharrende Willenskraft und der Repräsentant der Realität. Ließe sich hier nicht ein treffender Vergleich dieser Männer mit Pestalozzi, Niederer und Schmidt aufstellen? Alle Kräfte des Fröbel'schen Kreises, sowohl Männer als Frauen, wurden belebt und getragen von der Idee des Meisters und weihten sich ihr willig und freudig mit Geist und Gemüth.

4. Der Mensch.

„Die wurden Genien, welche Bahnen brachen,
Die früh schon lernten grüne, alte Sprachen,
Vielleicht die Vögel scheuchten, Vieh gehütet
Und still gelauscht, wo Vögelchen gebrütet.
Die in der Kindheit hinter Hecken schliefen,
Die mitgefahren in der Schachte Tiefen,
Die lang nicht lesen oder schreiben konnten
Und erst im Ungewitter braun sich sonnten."
(A. Thieme.)

Auch Middendorff mußte in seiner Jugend das Vieh hüten. Sein Vater war Besitzer eines Bauernfreigutes zu Brechten in Westphalen. Hier wurde er am 20. September 1793 geboren. Er war das jüngste Kind von 5 Geschwistern. Als die Eltern bemerkten, daß der Lieblingssohn mit nicht gewöhnlichen Anlagen begabt sei, stieg in ihnen und besonders in dem Vater der Wunsch auf, derselbe möge sich dem geistlichen Stande widmen und einst in Brechten die Stelle eines

Seelsorgers einnehmen. Dieser Wunsch des überaus verständigen, dem Fortschritte ergebenen und dabei gemüthvollen Landmannes hatte eine tiefe Quelle. Durch die steten landwirthschaftlichen Verbesserungen, welche er auf seinem Gute einführte, zog er sich viele Anfechtungen der Bauern zu, welche in blinder Anhänglichkeit an das Herkömmliche alles Neue abzuwehren suchten. Solcher Stumpfsinn schmerzte den Vater Middendorff's, der höher und intensiver gebildet war als seine Umgebung. Er wünschte nichts sehnlicher, als daß einmal aus seiner Familie ein Mann erstehen möge, der als Prediger einen erziehlichen und erhebenden Einfluß auf die ihm so werthe Gemeinde auszuüben im Stande sei, damit auch in ihr das blinde sich Sträuben gegen das Bessere eine Unmöglichkeit werde. Sein jüngster Sohn schien ganz dazu geschaffen, dem Wunsche des väterlichen Herzens genügen zu können. Der Knabe stand inzwischen sinnend und in sich gekehrt bei seiner Heerde. Die junge Seele durchströmten schon früh — wie mir der Mann später erzählte — „Ahnungen eines einigen Lebens und des Zusammenhanges und Einklanges aller Dinge." Die ganze spätere Entwicklung des eigenartigen Menschen drehte sich darum, diese frühen Ahnungen immer mehr zum Bewußtsein und Schauen zu erheben, und aus diesem einen Punkte quollen seine Worte und seine Thaten hervor. Er war eine dichterische Natur, und mit mir glauben Mehrere, die ihn kannten, daß er in der That ein Dichter geworden wäre, wenn ihn das Leben auf die Bahn der Kunst geleitet hätte. Manche Lieder seiner zahlreichen Sammlung verrathen ohne Zweifel echtes Dichterblut. Vielleicht ist es uns möglich, den Beweis für diese Behauptung später zu liefern. Wer ihn genau kannte, wird mir beistimmen, wenn ich mich für berechtigt halte, Goethe's bekannte Characteristik der Dichternatur auch auf ihn anzuwenden:

„Sein Ohr vernimmt den Einklang der Natur;
Was die Geschichte reicht, das Leben giebt,
Sein Busen nimmt es gleich und willig auf;

Das weit Zerstreute sammelt sein Gemüth,
Und sein Gefühl belebt das Unbelebte.
Oft adelt er, was uns gemein erschien,
Und das Geschätzte wird vor ihm zu Nichts."

Ja, in der That, was ihm die Geschichte bot und das Leben gab, auch sein Busen nahm es gleich und willig auf. Wer einen einzigen Gang durch schöne Naturgefilde mit ihm machte, der wird wissen, daß auch sein Gefühl das Unbelebte beleben konnte. Er schwelgte dann förmlich in dem seligen Gefühle, das die Natur in ihm wach rief. Ueberall sah er treibendes und ringendes Leben, Inneres in Aeußerem, überall Einheit und Einigung, und einige Worte aus seinem begeisterten Munde, in ganz eigenthümlichem Tone gesprochen, reichten hin, in ähnlich construirten Seelen ähnliche Gefühle zu erzeugen. Jedem Dinge, jedem Zustande und Verhältnisse wußte er die schöne, poetische Seite abzugewinnen; vor Allem aber verstand er es, in dem Menschen das Gefühl seines inneren Adels zu erregen. Wie das Rein-Natürliche, so war auch das Rein-Menschliche dauerndes Object seines Studiums und stetes Subject edler Freude und reinsten Genusses. Wenn ein grollender, vielleicht jedoch zu wenig beachteter Philosoph der Gegenwart, Arthur Schopenhauer, bei Gelegenheit der Kritik der entheistischen Weltanschauung (Entheismus) meint, Jeder müsse zugeben, „daß einen Gott, welcher sich in eine solche Welt verwandelt hätte, doch wahrlich der Teufel geplagt haben müßte," so hätte er im Gegentheil stets aufjauchzen mögen vor Wonne, darüber, daß es einem Gotte gefiel, eine solche Welt aus sich herauszuschaffen und sie so lebendig zu durchdringen, daß man überall von seiner ewigen Weisheit, Schönheit und Güte umweht und angezogen wird! Freilich ward auch Vieles vor ihm zu Nichts, was die Welt schätzt — der eitle Tand und das ideenlose Jagen und Treiben. Er achtete das Aeußere oft zu gering und war wohl eben so wenig, wie Fröbel, im Stande, zu rechnen wie die Kinder der Welt. „Schwärmers Ernst" war vorhanden, aber

„des Weltmanns Blick“ war ihm nicht zu Theil geworden. — Doch zurück zu seiner Lebensbeschreibung!

Mit dem 10ten Jahre kam Middendorff auf das Gymnasium zu Dortmund. Er wohnte hier bei seinem Schwager, dem Vater des oben erwähnten Barop. Von ihm, einem Juristen, wurde er sehr strenge gehalten. Als Gymnasiast zeichnete er sich rühmlichst aus, erhielt stete Belobungen und manchen Preis. Ein damaliger Schulcamerad erzählte mir vor Kurzem also: „Er zeichnete sich vor Allen aus und wurde uns Allen als Muster vorgehalten; aber er war etwas pedantisch in seinem ganzen Wesen, ganz erschrecklich ordentlich und gewissenhaft.“ Bis zum 18ten Jahre blieb Middendorff in Dortmund. Sein Schwager bestimmte ihn für die Universität Jena. Ein dunkler Zug seines inneren Lebens aber trieb ihn, nach Berlin zu gehen. Mit großer Entschlossenheit verkündete er seinem gestrengen Schwager, sein Weg führe nach „Spree-Athen.“ Seine Entschiedenheit zeigte sich bei ihm immer am lebendigsten dann, wenn eine innere Stimme unbeabsichtigt sich meldete, jene Stimme, deren volle Berechtigung und Weisheit ihm Niemand wegdisputiren konnte. Wenn seine Entschlüsse als Frucht der Reflexion erschienen, so konnte man ihn möglicher Weise zu einer Aenderung derselben veranlassen; niemals aber, wenn ihre Quelle in der verborgenen Tiefe seines Gemüthes lag. Er glaubte an die Wirkung eines Genius. So war es auch im erwähnten Falle. Niemand konnte ihn abhalten, nach Berlin zu wandern. Hier war Fichte damals Prorector oder Rector der Universität. Middendorff giebt ihm nach üblicher Sitte den Handschlag, und Fichte, ihn ruhig ansehend, nimmt ihn unter die Zahl der Studenten auf mit den Worten: „Sie werden wohl die Gesetze nicht übertreten.“ Er hörte namentlich Fichte, Neander und Schleiermacher. Er war stolz darauf, des Letzteren Schüler zu sein und nannte seinen Namen nie ohne sichtbare Zeichen dankbarer Verehrung. —

Aus seinen Universitätsjahren ist nur geringe Nachricht zu mir gelangt. Er erzählte mir, daß er bei „Vater Jahn“

Turnunterricht genoß und daß er mit Justinus Kerner und namentlich mit Gustav Schwab befreundet war. Durch einen Landsmann wurde er bei dem Kriegsrath Hoffmeister, dem Vater der ersten Frau Fröbel's, eingeführt. — 1813 im Frühling schloß sich Middendorff in Dresden an das Lützow'sche Freicorps an. Im Kriege lernte er Friedrich Fröbel und Heinrich Langethal kennen. Ich übergehe hier die Schilderung der ersten Berührung mit Fröbel, der ihm zuerst als ein „sonderbarer Kauz, der seine einsamen Wege gehe und aus Steinen und Pflanzen gar Seltsames herauslese", bezeichnet wurde. Ein Jahr lang war er Krieger. Dann wurde er entlassen mit der Anwartschaft auf das eiserne Kreuz und auf eine Officierstelle, falls er später wieder beitreten werde. Als Napoleon von Elba zurückgekehrt war, meldete sich Middendorff wieder beim Corps, wurde jedoch wegen Ueberfluß an Leuten auf sein Studium zurückgewiesen. Er kehrte hierauf nach Berlin zurück und wurde Hauslehrer bei einem dortigen Banquier. Langethal war ebenfalls Hauslehrer, beim Bruder dieses Kaufmanns. Friedrich Fröbel erhielt eine Anstellung am mineralogischen Museum in Berlin; er wurde Gehülfe des bekannten Mineralogen Weiß. Das Freundschaftsverhältniß zwischen den drei Männern war ein sehr intimes. Der Plan zur Gründung einer Erziehungsanstalt war schon im Kriege von ihnen berathen worden. Wegen äußerer Schwierigkeiten schien aber jetzt der Gedanke im Geiste still zu ruhen. Da plötzlich verschwand Fröbel, als er eben einen Ruf nach Stockholm als Professor der Mineralogie erhalten hatte. Seine Freunde wußten eine Zeit lang nichts von ihm. Endlich schrieb er von Keilhau aus und forderte sie auf, ihm nachzufolgen. Middendorff that dieses 1817, gegen den Wunsch und trotz der flehentlichen Bitten seiner Eltern, die ihn endlich, sich selbst beruhigend, mit folgenden Worten entließen: „Der Himmel hat uns reichlich gesegnet; Einer muß dafür dem Herrn geopfert werden!" Langethal folgte bald dem Beispiel seines Freundes. Und somit begann das Lebensspiel

in Keilhau, das anfänglich oft weit mehr den Anstrich einer Tragödie als den eines Lustspiels hatte. — 1826 trat Middendorff in die Ehe, welche mit 7 Kindern gesegnet wurde, wovon 4 leben. Das Familienleben war natürlich nicht im Stande, ihn, wie es leider nur zu oft der Fall ist, von allen Idealen abzubringen und zur Philisterhaftigkeit zu degradiren. Noch am Ende seines Lebens äußerte er, es sei keine Kunst, als junger Mann sich einer hohen Idee zu widmen; aber mit Weib und Kind sich dem Unsichtbaren hinzugeben, das sei schon etwas mehr, obgleich dennoch nicht so etwas Außerordentliches — besonders aber in der Jetztzeit, der Zeit des Materialismus, etwas durchaus Wünschenswerthes und Nothwendiges. Man begreift es, daß ein Mann mit solcher Anschauung auch von seiner Familie ganze und volle Hingabe, äußerste Kraftanstrengung und möglichste Entbehrung, verlangte. Er wollte in seinem Hause nichts dulden, was nicht unmittelbar oder mittelbar in Beziehung zu seiner Lebensidee stand, und er tadelte jede Maßregel, jedes Geräth im Hause — Alles, was, seiner Meinung nach, den Stempel der Aeußerlichkeit und des selbstischen Genusses trug. In dieser Beziehung verfuhr er, der gegen Andere im höchsten Grade milde und liebevoll war, nicht selten zu hart gegen sich und die Seinigen. Vor Allem aber war er ergrimmt, wenn er zu bemerken glaubte, daß der Eine oder der Andere für sich ein unnützes oder verweichlichendes Bedürfniß herauf beschwor. Darum konnte in seinem Hause jene selbstische, sogenannte und in abgeschwächter Zeit selbst von Pädagogen angepriesene Gemüthlichkeit nicht aufkommen. Es herrschte jedoch um ihn herum ein zartes, sinniges, ernst heiteres Wesen. Sein Benehmen gegen seine Lebensgefährtin zeugte von hoher Liebe, gänzlichem Vertrauen und unbedingter Offenheit; das Betragen seiner Kinder gegen ihn wurde geregelt durch große Pietät und hohe Verehrung. Er war sehr streng gegen dieselben, bedurfte aber selten eines anderen Strafmittels als des Ausdrucks der Unzufriedenheit, der, wenn es sittliche Verhältnisse betraf, zuweilen in einer ungewöhnlichen und leiden-

schaftlichen Weise seinen sonst so milden Zügen den Ausdruck der Strenge lieh. Seinem erziehlichen Princip gemäß stellte er seine Kinder auf die Bahn freier Entwicklung; denn erziehen hieß bei ihm: „die Selbstentwicklung eines Individuums auf naturgemäße Weise fördern und in Uebereinstimmung mit dem Begriffe der Menschheit leiten, überhaupt also dasselbe, mit Anerkennung seiner Anlagen und Rechte, zum selbstständigen Dasein bestimmen." (Burdach) Es war sein Bestreben, den idealen Hauch seines Wesens in den Kindern ebenfalls zu entzünden, da er dasselbe für das beste Schutzmittel gegen allerlei Versuchungen 2c. hielt. Er war ein Freund großer Ordnung und Sauberkeit innerhalb möglichster Einfachheit. „Der Sinn für Sauberkeit", sagte er, „ist der Trieb, jedes Ding in seiner Besonderheit, ohne ungehörige Beimischung fremder Substanzen zu erhalten, also Individualisirungstrieb; der Ordnungssinn aber ist der Trieb, Einzelheiten einer Idee unterzuordnen, sie als wesentliche Theile eines Ganzen erscheinen zu lassen, also Gattungstrieb. Durch Reinlichkeit und Ordnung schafft sich der Mensch um sich herum ein Bild des organischen Lebens." Ein solches Bild suchte er überall zu erzeugen, und darin eben zeigte sich die oben erwähnte Sinnigkeit, die dem ganzen Fröbel'schen Kreise eigen war. — Seine eigene Kraft spannte er stets auf das Höchste an; ja er ließ sich durch öftere Kränklichkeit, die namentlich in einem Kopfleiden bestand, wenig stören. Seine besorgte Gattin ermahnte und bat ihn gewöhnlich vergebens, schonender gegen sich zu verfahren. Sie wagte zuletzt solche Bitten gar nicht mehr. „Wenn die Thätigkeit, auch die anhaltendste, mit dem inneren Leben in Einklang steht, so schwächt sie nicht, sondern fördert die Gesundheit." Das war sein Grundsatz, der ihn durch einseitige Auffassung nicht selten zu Extravaganzen trieb, die er nachher schwer büßen mußte. In dieser vorgefaßten, unerschütterlichen Meinung hielt er nicht selten die höchste krankhafte Aufregung für Gesundheit und suchte den Grund der dann folgenden gänzlichen Erschlaffung mit einiger Gewaltsamkeit in seinem inneren

Leben. Ich wollte ihn einmal eines Andern belehren, als er 1849 in den Weihnachtsferien von einem Ausfluge an den Weimarischen Hof ganz erschöpft zurückkehrte, nachdem er vor dem Großherzog, dessen Angehörigen und dem dortigen Ministerium von seiner Erziehungsidee in einer Rede Zeugniß abgelegt hatte; meine Gründe aber wirkten eben so wenig, wie die seiner Gattin. Scherzweise belustigte ich mich einmal über seine unendlichen Präparationen für den Unterricht. Da wurde er aber sehr ernst und sah mich durchdringend und bedenklich an, als wollte er sagen: Nun, Du junger Fachgenosse weißt also auch noch nicht, was es heißt, gewissenhaft zu sein? „Meine Krankheiten", schrieb er mir einmal, „sind Verjüngungsacte; aus jedem Schmerze gehe ich als ein höher entwickelter Mensch hervor!" Leider aber mußte uns Allen sein plötzlicher Tod die Wahrheit der alten Erfahrung nur zu früh bestätigen, daß Alles seine Grenze habe, auch die Herrschaft des Geistes über den Leib.

Der alte Freiheitskämpfer hing, wie nicht anders zu erwarten stand, mit großer Liebe an seiner Nation. Wer den Glauben an ihre Urkraft, Ursprünglichkeit und stete Selbstverjüngung nicht theilte, der war sein Mann nicht. Als das deutsche Parlament zusammentrat, jubelte er, wie Viele. Er legte ihm seine Schrift „die Kindergärten, Bedürfniß der Gegenwart ꝛc., Blankenburg" demüthig und freudig zu Füßen. Und als die kaum aufgegangene Sonne wieder unterging, verlor er den Muth und die Hoffnung nicht. „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!" rief er dann um desto lauter mit seinem Freunde Fröbel. Dieser Freund schloß die Augen. Middendorff schrieb den „Ausgang Friedrich Fröbel's aus dem Leben" und war bemüht, dessen Werk fortzusetzen. „Nun muß ich geboren sein!" schrieb er mir gleich nach Fröbel's Tode. Und siehe, er war geboren; er stand fest der Anfechtung der Zeit gegenüber. Diese Anfechtung drängte auch ihn mehr oder weniger aus seiner Sphäre positiver Wirksamkeit heraus. Er war kein Mann der Kritik und Polemik und litt durch die immer lauter werdenden

Angriffe mehr, als er selbst glaubte. In Salzungen trat er noch im vergangenen Jahre offen gegen die einseitigen Vertheidiger des „Positiven" auf. „Auch ich", schrieb er, „sehe ja ein Positives. Dieses Positive offenbart sich im geistigen Gefühle als ein der Seele Angehöriges und somit als Gegenstand des Glaubens. Der Glaube nur erschaut das Unendliche als das Sein überhaupt, aus welchem Alles hervorgeht, das da ist, war und sein wird, das unendliche Sein, aus welchem unser Geist entquollen ist. Der Glaube ist die Empfänglichkeit für den Geist der Schöpfung; der Glaube erkennt die unmittelbare Anschauung, ohne das Sein vor allem Sein in Begriffen erfassen zu wollen und hält mit unwandelbarer Ueberzeugung fest an dem Unendlichen, das auch dem Ich sich offenbart und demselben als das Urbild des Wahren, Rechten und Guten erscheint. Aber die da wollen den Geist des Christenthums in crystallisirte Formen zwängen! Was würde der Heiland selbst zu solchem Positiven gesagt haben! — Ich habe diesen Kampf nicht für mich herausgefordert; aber ich will ihn weder scheuen, noch umgehen. Ich sehe wohl, es gilt jetzt einen weit schwereren Streit, als den von 1813."

Der edle Mann sollte bald nachher vom Kampfplatz zum ewigen Frieden eingehen. Am 26sten November 1853 stand er am Fenster und betrachtete fröhlichen Angesichts die fallenden Schneeflocken. „Ach, wie mich der Schnee entzückt", sprach er zu seiner Gattin; „ich kann es Dir gar nicht sagen." Dann gab er seine Religionsstunde, trat wieder an das Fenster und sagte: „Siehe, wie die Natur jetzt Alles sinken und fallen läßt und scheinbar todt dasteht; dennoch birgt sie die neuen Knospen und das neue Leben in ihrem Schooße, wir können es nur nicht gleich so offen sehen. Siehe, so ist es auch im Menschenleben!" Dann spielte er fröhlich mit den Kindern und sprach darauf in seiner letzten Unterrichtsstunde über die Unsterblichkeit der Seele, wozu ihm die Unterredung über das Todtenfest Veranlassung gab. In der darauf folgenden Nacht

weinten die Seinigen an seinem Todtenbette; ein Nervenschlag hatte seine Augen für immer geschlossen.

Middendorff's Wahlspruch war:

„Sei klar, wahr und lebenstreu!"

Dr. Wichard Lange,
Vorsteher einer Realschule in Hamburg.

II. Von Diesterweg.

„Was vergangen, kehrt nicht wieder;
Doch was leuchtend ging hernieder,
Leuchtet lange noch zurück."
Göthe.

Mit diesen Worten will ich die nachfolgenden Beiträge zur Charakteristik Middendorff's einleiten. Wer ihn kannte, wird ihn sobald nicht vergessen; wer in seine Nähe kam, wurde von der Wärme und dem Lichte, die von ihm ausgingen, bestrahlt; die heilsam empfundene Wirkung wird noch in Vielen nicht verschwinden. Bildlich zu reden, war er ein Stern, der von andern Sternen das Licht dankbar in sich aufnahm; aber er leuchtete auch in ureignem Glanze.

Man hat Friedrich Fröbel ein Denkmal gesetzt, ein Denkmal auf's Grab oberhalb Marienthals auf dem schönen Friedhof über dem Städtchen Schweina, wo die Aussicht auf Schloß Altenstein und die Ruine Liebenstein den Wandrer entzückt. Das Denkmal stellt Würfel, Walze und Kugel — die Grundsymbole der Anschauung Fröbel's — dar, und ist aus Sandstein gehauen. Ein vergängliches Denkmal! Aber es ist — von Wilh. Middendorff — treffend gewählt. Fröbel war ein objectiver Denker, ein Erfinder, ein Genie. In seinem Freunde Middendorff dominirte die subjective Natur. In anschaulicher Weise könnte dieselbe durch eine Mutter, die ihrem Liebling, ein zartes Mädchen, dem kindlichen Greise Middendorff darreicht, personificirt

werden. Aber was bedarf es für Menschen des inneren Seins während ihres Lebens der äußeren Ehrenzeichen, oder nach ihrem Tode der äußeren Monumente? Diese setzt man Kriegshelden; jene haben sich selbst in den Herzen der Menschen ein unvergängliches — doch was wäre in dieser Welt unvergänglich? — Denkmal gesetzt. Daneben bietet sich die göttliche Erfindung Johann Guttenberg's als ein passendes Mittel dar, den Zeitgenossen und Nachkommen von dem Leben edler Menschenfreunde zu erzählen. Diesen Zweck haben auch diese Worte. Möchten sie bei den Lesern ein dafür empfängliches Ohr und Herz finden!

Wem die Todten gleichgültig sind, dem werden es auch die Lebendigen; aber die Trauer sei eine würdige!

Wie man sich nach Niebuhr's Bemerkung im alten Rom bei dem Tode eines Ehrenmannes nicht einer wehmüthigen Stimmung überließ, sondern bemüht war, sein Andenken zu ehren und seine Verdienste um Vaterland und Leben nebst seinen übrigen Tugenden in weitem Kreise bekannt zu machen, so wollen auch wir, späte Epigonen, es mit unsern Todten halten. Ein ehrenvolles Gedächtniß ist Alles, was wir ihnen noch zu bieten haben. Kommt noch die Erregung der Nacheifrung hinzu, so wirken sie über die Gränzen ihrer unmittelbaren Thätigkeit hinaus.

Ich habe von Middendorff nur Gutes und Edles zu berichten. Es könnte bei dem neutralen Leser der Verdacht entstehen, daß ich Schwächen zudecke oder verheimliche, Tugenden vergrößere und, statt historische Beiträge zu liefern, einen Panegyricus darbiete. Dem ist aber nicht so, die Wahrheit geht mir über Alles; aber ich habe an Middendorff nichts Tadelnswerthes wahrgenommen. Ich halte es nicht für nützlich, auf Unkosten der Wahrheit Wesen von idealer Vollkommenheit zu schaffen; aber noch verwerflicher wäre das Spähen nach Schwächen, wenn sie sich nicht von selbst präsentiren. Daß ein Mensch — ein Mensch sei (Jedermann weiß, was dieses Wort in dem hier vorliegenden Zusammenhange heißt), das zieht mich zu ihm hin. Als Mensch würde

ich die Nähe eines Engels nicht aushalten. Aber von dem Menschen Middendorff kann man in Wahrheit sagen: „Es giebt Männer, an deren Stelle man tritt, deren Platz aber Niemand ausfüllt."

Herr Lange hat in seiner Darstellung die Gesinnung des Schwiegersohnes oder Tochtermannes nicht verleugnet; aber weit entfernt, in den rhetorischen Ton des Schmeichlers zu verfallen, redet er nur die Sprache eines dankbaren Sohnes und der gerechten Verehrung vor einem Manne, der ihm nicht nur Vater, sondern auch Freund und Lehrer war. Ja, ich irre mich nicht, er hält in Besorgniß, die Meinung zu erregen, als habe er zu viel gesagt, mit einigen Bekenntnissen zurück, die ich, der ich mit Middendorff nicht durch die Bande leiblicher Verwandtschaft, sondern nur (nur?) geistiger Freundschaft verbunden gewesen, hinzuzufügen mir vorgenommen habe. Ich rede jedoch — selbstverständlich — nicht in eines Andern, sondern in meinem eignen Namen. —

Ich muß jedoch, bevor ich dazu schreite, zur richtigen Würdigung des Standpunktes, den ich bei solchen Darstellungen eines fremden Lebens einnehme, ein Wort von Wieland wiederholen, das er dem weltberühmten Diogenes von Synope (Wieland's sämmtl. Werke, Carlsruhe 1815, 15. B. S. 212) in den Mund legt.

„Ein kleiner Geist nimmt in dem kleinen Kreise, den er mit seiner Nase um sich her beschreibt, die kleinsten Sonnenstäubchen wahr. Daher die Fertigkeit, worauf sich die Lilliputischen Geister so viel zu gut thun, kleine Flecken oder Fehlerchen gewahr zu werden, indessen sie unfähig sind, von der Schönheit des Ganzen gerührt zu werden. Sie bedenken nicht, daß diese Scharfsichtigkeit für Kleinigkeiten nichts als eine kindische Eigenschaft ist, und daß sie hingegen durch ihr Unvermögen, ein Ganzes zu übersehen und richtig zu beurtheilen, eines der wesentlichsten Vorzüge ermangeln, wodurch sich ein Mann von einem Geschöpf am Gängelbande unterscheidet." —

Dieser Ansicht bin ich in den biographischen Notizen ge-

folgt, die ich bisher veröffentlicht habe, muß jedoch hinzufügen, daß der Charakter und die Bedeutung tüchtiger Männer die Mittheilung von sogenannten Kleinigkeiten rechtfertigt. An einem interessanten Menschen ist Alles interessant.

Ohne Frage gehörten Fröbel und Middendorf in diese Kategorie. Beide Freunde, deren Freundschaft in der Freischaar Lützow's begann und das Leben hindurch vorhielt, waren Jünger, ächte Jünger Pestalozzi's, Fröbel war unmittelbar sein Schüler. „Der Jünger ist nicht über den Meister"; aber der Jünger wirkt in dem Geiste des Meisters, sonst verdient er jenen Ehrentitel nicht. Reich ist die Schöpferkraft des Meisters der Welt; aber doch scheint es zuweilen, daß diese Kraft — aufhört? wer könnte das denken? — sich in andern Weisen offenbart. So scheint der Geist Pestalozzi's zu verschwinden. Vielleicht waren die Mehrgenannten die letzten seiner wahren Jünger. Es wäre zu bedauern. Denn der Geist Pestalozzi's war der Geist wahrer Idealität und dennoch (oder eben deswegen?) der wahren Liebe zum Volke, zu den Niedriggebornen und Armen, der Geist der wahren Pädagogik. Wir haben als Lehrer dasselbe Recht, wie andere Stände. Darum nennen wir — wie man im Großen von dem Jahrhundert Alexander's, Carl's des Großen, Friedrich's des Zweiten redet — in Bescheidenheit das letzte Jahrhundert in pädagogischer Beziehung das Jahrhundert Pestalozzi's. Mit ihm theilten unsre beiden Freunde einerlei Schicksal: der Armuth und der Verkennung. Wie Er, so haben sie lebenslänglich mit dem Mangel zureichender Mittel gekämpft, und ihre reinsten Absichten sind nicht von Mißtrauen und Verdächtigung verschont geblieben. Wer nach materiellen Schätzen lüstern ist, muß sich hüten, die Laufbahn des Lehrers zu betreten, und noch pflegt der vor drei Jahrtausenden ausgesprochene Satz zu gelten: „Wer viel lehren muß, muß viel leiden." Auf äußeren Erfolg darf der Pädagoge nicht rechnen; um so mehr aber ist es unsre Pflicht, die Leistungen des wahren Pädagogen anzuerkennen, ihn nach Kräften zu unterstützen und

sein Andenken treu im Herzen zu bewahren. Gutgeartete Menschen pflegen am Letzten die dankbare Erinnerung an die abzuschütteln, welchen sie Vermehrung der Kenntnisse und Einsichten verdanken. Ihnen ist das Andenken an einen treuen Lehrer und Erzieher eben so heilig, wie das an Vater und Mutter.

Ich trete nun dem eigentlichen Zwecke dieses Aufsatzes näher, werde jedoch mir hier und da passend scheinenden Digressionen nicht aus dem Wege gehen.

Wie der Verfasser der obigen Darstellung bemerkt hat, ist dieselbe auf von mir ausgegangene Anregung erfolgt. Ich fühlte den innern Drang, einen Mann wie Middendorff nicht unbesprochen zu lassen, und ich kannte keinen, dessen Eigenthümlichkeit und genaueste Kenntniß des zu schildernden Mannes sich mehr dazu eignete als die des Dr. Lange in Hamburg, meines ehemaligen Schülers, nunmehrigen Freundes, der das Glück hat, in seiner Gattin die dem Vater ähnliche Tochter Middendorff's zu besitzen. Diesen nach seinen Eigenthümlichkeiten treffend und wahr zu schildern, kam mir zwar nicht als ein schwieriges Werk vor, aber ich wünschte mir einen Gehülfen oder vielmehr einen Vorarbeiter, an den ich mich anschließen könnte. „Aus zweier Zeugen Mund*) thut allzeit sich die Wahrheit kund.“ Es ist nun an mir, dasjenige niederzuschreiben, was ich noch über Middendorff zu sagen habe. —

Das Zusammentreffen mit Middendorff rechne ich zu den glücklichsten Ereignissen meines Lehrerlebens. Wenn ich rückblickend überschaue und zähle, so sind deren sechs.

Das erste nachhaltend auf mich wirkende Ereigniß war die Bekanntschaft mit de Laspée in Wiesbaden. Sie fand in dem Hungerjahre 1816 in Frankfurt am Main statt. Bei einem seiner Besuche der „Musterschule“, an der ich seit 1813 angestellt war, trafen wir uns. De Laspée war ein un-

*) In den Rhein. Blättern (Band 50. H. 2.) haben zwei andere Zeugen über Middendorff berichtet.

mittelbarer Schüler Pestalozzi's, an der Musterschule arbeiteten mehrere derselben, mit welchen er befreundet war, Pestalozzi hatte ihn für einen der eingehendsten Jünger seiner Ideen erklärt. Da ich keine Gelegenheit gehabt hatte, das Institut in Yverdun selbst zu sehen, so schloß ich mich an de Laspée an, und er pflegte mich seit der ersten Begegnung oft zu besuchen. Er erschien gewöhnlich des Abends, und wir brachten dann die folgenden Stunden mit einander zu. Regelmäßig kam er in den rechten Zug, und trotz dem, daß er gleich Anfangs, wie er zu thun pflegte, erklärt hatte, er könne nicht lange bleiben, stand doch im Sommer nicht selten die Morgenröthe am Himmel, ehe er ging. Meine Frau war ihm daher nicht ganz „grün." De Laspée war ein für die Pestalozzi'sche Idee und für Erziehung überhaupt hingenommener Mann. Er war das, was man „begeistert" nennt. Das Wort Enthusiasmus bezeichnet schlecht den Zustand seines Geistes. Ich hatte dergleichen bis dato in solchem Grade nicht gesehen. Die meisten Lehrer erhalten davon im ganzen Leben keine Anschauung, die Erscheinung ist zu selten. Ohne Erlebniß kann man sich diesen Zustand der Seele kaum vorstellen. Ich lernte an de Laspée diese Art pädagogischer Begeisterung und reinster Hingebung an eine Idee kennen. Ich vergaß dies nicht wieder.

Das zweite bedeutende Moment in meinem Lehrerleben führte Wilberg herbei.

Es war im Jahre 1818, in welchem ich bis 1820 in Elberfeld als „zweiter Rector" an der lateinischen Schule der dortigen reformirten Gemeinde arbeitete. Die Arbeit war eine pferdemäßige.

Die ganze Woche hindurch lächelte mir der Sonnabend freundlichst entgegen. Wilberg hielt in den Nachmittagsstunden freie Lehrerversammlung, an der ich Theil nahm; nach derselben pflegte er mich in sein Haus, das ich auch außerdem oft besuchte, mitzunehmen, wo wir dann zuerst in seiner Arbeitsstube, dann im Speisezimmer, zuletzt wieder in jener pädagogisch discurirten. Eine ungeheure Arbeit lag

auf dem Manne; aber es war ihm immer noch zu früh, wenn ich nach Mitternacht weggehen wollte.

An Wilberg lernte ich, was praktisch-eingreifende Einwirkung auf Lehrer sei, wie man sich unter den schwierigsten Verhältnissen aufrecht erhalte; und in seiner Schule erkannte ich in ihm einen Meister in Katechetik und Sokratik und in anregender, das Innerste der Schüler und Schülerinnen aufregender Kraft. Wer nur etwas Aehnliches erlebt hat, schämt sich der Angriffe auf diese Momente, welche die heutige Schlaffheit der Gemüthsseligen so recht charakterisiren. Einem Wilberg hätte man mit der Gemüthsfaselei, mit andächtelnder Pinselei und frommmachen-sollender Phrasenmacherei kommen sollen! Und doch, oder eben darum, ergriff er den ganzen Menschen in dem Kinde. Wer Aehnliches erlebt hat, wird es nie wieder vergessen. In der Erinnerung an diesen Mann ergreift mich, wenn ich sehe, wie man heut zu Tage auf die Lehrer wirkt und was man aus ihnen zu machen sucht, Scham und Ekel. Ich kann nur sagen: Gott bessere es! Das Gefühl, das mich zu diesem Aufschrei treibt, habe ich von Wilberg mitgenommen. —

Als das dritte belebende Ereigniß in meinem Lehrerleben bezeichne ich das Zusammentreffen mit Ehrlich in Soest.

1820 war ich nach Mörs gegangen, ich sollte ein Seminar leiten; ich war in den ersten Jahren ohne Gehülfen. Ich hatte daher eine Sehnsucht, andere Anstalten dieser Art zu sehen; im Sommer 1821 ging ich nach Soest.

Ehrlich war nicht anwesend, ich wartete daher im Arbeitssaale der Seminaristen auf seine Rückkehr, die Zeit wurde mir lang, ich gesellte mich zu einigen, die an einer Tafel arbeiteten, gerieth mit ihnen in ein Gespräch und in etwas lebhafte Discussion. Da trat der Director ein, verhehlte sein Befremden nicht, mich hier so zu finden und beschied mich kalt auf den andern Morgen.

Morgens um 7 Uhr traf ich ihn unter den Anfängern der Seminarschule. Er erzählte, fragte, entwickelte. Die Seminaristen waren anwesend. Nie hatte ich so was gehört: solches

Eingehen in den Anschauungskreis der kleinsten Kinder, solche anziehende Weise, mit ihnen zu sprechen, solche Fertigkeit, ihnen gute Antworten abzulocken, solche Freudigkeit und Lieblichkeit der Kinder — es war ein ergreifender, entzückender Anblick. In Ehrlich kam mir die Virtuosität eines Lehrers der kleinsten Schüler zur Anschauung — dieser Eindruck ist mir nicht verloren gegangen. —

1822 fußreisete ich nach Brühl bei Cöln. Hier war ein katholisches Schullehrer-Seminar entstanden. Der erste Inspector der Anstalt, Wagner, wurde die Veranlassung zu neuen, unverlierbaren Anschauungen.

Wagner war Pestalozzianer. Ich wohnte zwei ganze Tage seinen Stunden bei. Er stand fortwährend mitten unter den 50 Seminaristen, die um ihn herum saßen, ich sah in keiner Stunde ein Buch, weder in seinen Händen, noch in denen der Schüler. Bis dahin hatte ich zwar auch nicht viel aus Büchern gelehrt; aber ich hatte es doch zu diesem Grade der Emancipation von schlechter Gewöhnung nicht gebracht. An Wagner sah ich, wie man dadurch erst frei werde. Seit dem warf ich die Bücher weg, nämlich in den Lehrstunden, und wenn es nicht etwa historische Dinge galt, etwa Lesebuch, Bibel u. s. w., wird keiner meiner Schüler mehr den Gebrauch eines Buches in den Lehrstunden an mir gesehen haben. Wagner zeigte mir die anregende Kraft des persönlichen freien Wirkens. —

Zwischen den beiden Ereignissen, die ich eben erzählt habe, und den zweien, über die ich nun noch sprechen will, liegt ein Zeitraum von fast 30 Jahren. Im Frühjahre 1849 kam ich mit Fröbel, im Herbste desselben Jahres mit Middendorff zusammen. Die Begegnisse mit diesen beiden engverbundenen Freunden rechne ich zu den letzten glücklichen Ereignissen meines Lehrerlebens. Gleich den Thautropfen, von welchen jeder das leibliche Auge der Schöpfung, die Sonne, spiegelt, aber jeder auf seine Weise: so spiegelte sich in jedem von den bisher genannten Männern der Geist der

wahren Pädagogik, in jedem in eigenthümlicher Art (was eben ein Merkmal der Naturwahrheit ist).

Von Fröbel habe ich im „pädagogischen Jahrbuche für 1851" und mehrmals in den Rhein. Blättern gesprochen; von Middendorf kann man aber nicht reden, ohne von Fröbel zu reden, beide gehören zusammen. Doch steht hier Middendorff in dem Vordergrunde.

Was ich über ihn zu sagen habe, schreibe ich mit erneuerter tiefer Betrübniß über den unerwarteten Verlust dieses Mannes nieder, dieses Mannes, sage ich, obgleich mir das Wort nicht genügt; aber leider finde ich überhaupt keines, welches geeignet wäre, das Wesen Middendorff's anschaulich zu bezeichnen. Es giebt dafür keins, wie es überhaupt keine einzelnen Bezeichnungen für eine reich ausgestattete Natur, für eine mannichfaltig ausgebildete Persönlichkeit, für eine einheitliche Vereinigung seltner Vortrefflichkeiten giebt. Diese Eigenschaften präsentiren sich Jedem, der Middendorff kennen gelernt hat und an ihn denkt. Man wird mich der Uebertreibung beschuldigen, wenn man sieht, wie ich weiter von ihm rede; aber ich kann nicht dafür. Vielmehr muß ich sagen, daß meine Worte mir durchaus nicht genügen; die Anschauung, die ich von ihm in mir trage, ist durch Worte nicht darstellbar; ich denke daher auch nicht daran, dieses zu versuchen, ich schreibe ungenügende, kalte Worte nieder — über den Mann, in dem mir bis heute die edelste, abgerundetste Persönlichkeit, die ich zu schauen das Glück gehabt habe, erschienen ist. Middendorff war ein göttlicher Mensch.

Wenn man einen Lehrer loben will, so schreibt man ihm diese und jene bekannten Eigenschaften zu, man freut sich darüber, und wenn man einen Menschen preisen will, so sagt man von ihm, er sei lauter und wahr, aufrichtig und ohne Falsch, freundlich und dankbar gewesen und wie die anderen Prädikate anerkennenswerther, aber, Gott sei Dank, noch nicht ungewöhnlicher Tüchtigkeit heißen mögen; aber jene und diese Bezeichnungen reichen bei Middendorff

nicht zu. Er stand jenseits der Gränzen aller Gewöhnlikeit. Er bewegte sich zwar äußerlich wie ein gewöhnlicher Mensch unter den Gewöhnlichen, seine Manieren hatten nichts Auffallendes; aber was und wie er war, war eine Sache der seltensten Art. Von den im Leben mir bekannt gewordenen Menschen weiß ich ihm keinen gleich zu stellen, keinen in Betreff der Einheit und individuell-persönlichen Vollendung seiner Natur. Wer dieses liest, wird an Friedrich Fröbel denken und sich vielleicht dessen erinnern, was ich von ihm ausgesagt; ich denke auch daran, denke daran, wie Middendorff ihn stets hoch über sich erblickte, und es ist wahr, Fröbel war erfindungsreicher, schöpferischer, genialer als Middendorff; aber in Betreff der Einheit des ganzen Wesens und in Betreff der sicht-, greif- und fühlbaren Unbefangenheit, Hingebung und Reinheit des Herzens und des Gemüthes stelle ich keinen über, ja keinen neben Middendorff.

Er ist dahin, er ist uns verloren; und eben deßwegen rede ich von ihm. Was würde sonst der Mann in seiner — wie soll ich sagen? — in seiner — — Unschuld, in seiner Einfältigkeit, in seiner Jungfräulichkeit sagen, wenn er erführe, daß man öffentlich so über ihn redete? Er würde vor Zorn erglühen, wie ich ihn auch gesehen; aber auch die Befähigung dazu rechne ich ihm hoch an — er war ein Kind und auch wieder kein Kind, ein Kind an Unschuld und Reinheit des Herzens, aber auch ein Mann, und zwar zur rechten Zeit der sich beherrschendsten und kräftigsten einer. Doch ich kann so nicht fortfahren, ich muß mich mäßigen, ich muß Einzelnes erzählen.

Es giebt eine Physiognomik, man kann das Wesenhafte eines Menschen in seinem Körperbau, in seinem Gange, seiner Haltung, seiner Kopfbildung, seinen Mienen erkennen. Nicht Jedermann besitzt diese Gabe; man meint auch fälschlich, sie in der sogenannten, aber gemeinen und gemeine Menschen in der Regel auszeichnenden „Menschenkenntniß“ zu besitzen; aber es ist das gar nicht, was ich meine. Ich

meine die unmittelbare, unvermittelte, directe Auffassung der innersten, eigentlichsten Beschaffenheit eines Menschen. Die Fähigkeit dazu ist nur den einfach und lauter gebliebenen Naturmenschen eigen; nur in reinem Spiegel erblickt man ein treues Bild der Gegenstände. Sogenannte Menschenkenner, Weltkluge, Weltmenschen sind am weitesten davon entfernt. Sie täuschen sich bei aller Routine, deren sie sich berühmen, am ersten; für einfach großartige Naturen haben sie gar keinen Sinn.

An solchen kann man den Grad, den man sich von diesem Sinne zu erhalten das Glück gehabt hat, erproben, erhöhen und stärken. Middendorff eignete sich dazu. Seine Erscheinung offenbarte ganz und rein seine Natur, seine Wesenheit.

Auch andre Menschen haben im Gesicht und ihren Mienen den Ausdruck des Geistigen und des Gemüthslebens; in Middendorff's Antlitz zeigte sich der Ausdruck der Verklärung. In seinem Auge lag noch etwas, was schwer zu bezeichnen ist, ich kann es nur andeuten, wenn ich sage: es war etwas Geisterhaftes darin. In seiner Tochter Auge findet man es wieder. Wenn man sagt: großes, strahlendes Auge, geistiger und doch milder Glanz, Seelenhaftigkeit desselben, welches Vertrauen, Hingebung, Liebe und Freundschaft offenbart, so ist das Alles wahr, aber es bezeichnet die angedeutete Eigenschaft noch nicht. Näherzu trifft man sie, wenn man an eine weit geöffnete, der reinen Auffassung der Welt und Menschen hingegebene Pupille — wer sie anders beobachtet hat — erinnert, wenn man an das Geisterhafte in den Gemälden der Propheten und Seher denkt und sich vorstellt, wie — um kein höheres Beispiel zu nennen — Sokrates ausgesehen haben muß, wenn er von seinem Genius Offenbarungen empfing.

Daß Middendorff, wie jeder mit tiefer Empfindung für das Innere der Dinge und zum Verständniß seiner selbst und zur Erkenntniß der ihm obliegenden Lebensaufgabe durchgedrungene Mensch, einen solchen Genius hatte, seine Mit-

theilungen vernahm und ihren Mahnungen folgte, war gewiß. Herr Lange hat es schon ausgesprochen, es lag deutlich in seinem Augenspiegel, der innere Ton seiner Stimme verkündigte es Jedem, der dafür ein Ohr hatte; die Bekenntnisse, die seine intimen Freunde von ihm in vertrautem Gespräche vernahmen, bestätigten es (seine Stimme nahm dabei einen besonderen, gehobeneren Ton und doch leiseren Klang an), und diese Eigenschaft des Mannes zog die Kinder mit unbeschreiblichem Reize zu ihm hin und fesselte sie an ihn.

Er war, gleich Salzmann, der unmittelbaren Führung einer, unbeschadet der Freiheit, die Geschicke der Welt im Großen und die Begebenheiten der einzelnen Menschen lenkenden Macht gewiß, und diese innere, durch den Gang seines Lebens und seiner Erfahrung bestätigte Gewißheit verlieh ihm, wenn er inne geworden, was in einer Lage von ihm erwartet werde, die Selbstbeherrschung, Selbstüberwindung und Aufopferung, zu der er im seltensten Grade bereit war, wovon auch Lange Beispiele erzählt. Wie viele von tausend Menschen begreifen es, daß ein Mann glückliche Verhältnisse verlassen, Jahre lang in entfernten Gegenden wirken, sich zu einer Art von Vagabondenleben entschließen und sich Entbehrungen aller Art gefallen lassen kann, und trotz alledem, trotz Verkennung und lieblosem Urtheile, freudig jeden Arbeitstag begrüßen kann? So wirkte, dachte, empfand Middendorff.

Er lebte in der Welt unter den Menschen, wie sie sind, aber er gehörte der Welt nicht an, er kannte sie kaum; aber dennoch war er ein Kenner des menschlichen Wesens, des Inneren im ganzen Geschlechte und im Einzelnen, wie Wenige. Man konnte ihn übersehen, es war möglich; wer ihn aber einmal erkannt hatte, konnte ihn nicht wieder vergessen. Begreiflich ist auch wegen der angedeuteten Eigenschaft, die man auch durch tiefe Innerlichkeit des Geistes und des Gemüthes bezeichnen kann, daß er sich vorzüglich von kleinen Kindern und von weiblichen Naturen angezogen fühlte und sie anzog. Mit Männern verglichen hatte er eine weiche,

zarte, weibliche Natur. Der Eindruck, den er unmittelbar hervorbrachte, war der Art, daß man fühlte, es sei unmöglich, in seiner Nähe etwas Grobes und Ungeschlachtes, Unreines oder Gemeines vorzunehmen oder zu sagen. Seine bloße Nähe wirkte in veredelnder Art und höherer Weise auf Alles ein. Trotz dieser Reinheit und Höhe fühlte sich Niemand gedrückt oder beengt, sondern befreit und gehoben.

Und trotz jener Wirklichkeit seiner angebornen Natur war er doch ein Mann, ein ganzer Mann, mit allen männlichen Eigenschaften geziert, mit Freude am Kräftigen und Tüchtigen, mit Energie des Charakters und mit den stärksten Gefühlen in der Brust, erfüllt mit Ernst und mit Zorn gegen alles Gemeine und Nichtswürdige. Mit dem tiefsten Gemüth ausgerüstet war er doch nichts weniger als im gewöhnlichen, in dieser schlaffen Zeit beliebten Sinne des Wortes ein „gemüthlicher" Mann. Dazu war er viel zu gewissenhaft und ernst, und die hohe, ihn begeisternde Idee seines Lebens ließ keine Art von weichlicher Sentimentalität zu. Wie an sich, so stellte er seiner Umgebung die ernstesten Forderungen. Es steckte ein Mann in diesem zartgebauten Körper, er hatte ihn frühe gestählt, als Lützower hatte der zwanzigjährige Jüngling mitgefochten, und als rüstigen Bergwanderer habe ich ihn in den letzten fünf Jahren in den Thüringer Wäldern kennen gelernt. Was die Menschen den Jahren schuldig zu sein glauben und was Schonung sei, davon wußte er nichts.

Diesen Man mußte man sehen unter den Mädchen oder jungen Damen, die sich in Fröbel's Institut in Marienthal bei Liebenstein, das er nach dessen Tod fortsetzte, sehen, mußte ihn in dem Kindergarten in Liebenstein sehen, um die Anhänglichkeit jener wie dieser, der erwachsenen Jugend wie der kleinsten Kinder, zu begreifen. Fröbel übertraf ihn an genialen Aperçu's, er ihn dagegen an Klarheit und unmittelbarer Fruchtbarkeit der Darstellung. Die Lauterkeit der Gesinnung, die Begeisterung für die Idee, die sie erfaßt hatte, die bezaubernde Kraft auf empfängliche Gemüther hatten beide mit einander gemein. Zwei Herzen und ein Gedanke,

zwei Seelen und ein Gefühl, Orestes und Pylades, Kastor und Pollux, Damon und Pythias — Fröbel und Middendorff! Fröbel wußte, was er an dem Middendorff hatte, und Middendorff, der Greis, sah noch mit bewunderndem Blicke zu Fröbel hinauf. Beide waren geeint durch die Idee der Erziehung, beide genährt und groß gezogen durch den Geist Pestalozzi's, den sie lebenslang verehrten, ohne ihre Selbstständigkeit und Eigenthümlichkeit zu verlieren.

Die heutige Welt hat dafür den Sinn verloren. Den Leitern und Führern der Pädagogen ist er abhanden gekommen, oder sie haben ihn nie kennen gelernt, sein Dasein, seine Möglichkeit nicht geahnet, und die unendliche Mehrzahl der Lehrer vernimmt nichts mehr von seinem Wehen. Wo ist, fragt man sich mit dem tiefsten Schmerzgefühl, die Begeisterung für Jugend und Volksglück geblieben? Ist nicht an ihre Stelle der Mißmuth, die Niedergeschlagenheit, die Alltäglichkeit getreten? Geht von denjenigen, die sich für die Verbesserer der Zeit halten und dafür erklären, etwas Anderes aus als wortreiche Ermahnungen zu einem Glauben, der die geistigen Kräfte des Menschen nicht weckt, sondern lähmt, und sucht man nicht das Heil der Lehrer und der Schüler in abstumpfenden Morgen- und Abendandachten, in Liturgien und Gesängen und in Maßregeln zur Beschränkung des Wissens und Könnens? —

Wie es unter den Lehrern der Gegenwart mit der Begeisterung, mit dem aufstrebenden heiteren Sinne, mit der inneren Freudigkeit für den Beruf, der ohne sie ein, obendrein schlechtbelohnter, Lohndienst ist, mit der Lust, mit der man sonst dem Lehrervereine entgegenblickte, aussieht, weiß der, welcher vergleichen kann zwischen Ehemals und Jetzt. Dieselben wissen, was für ein Geist sonst unter den jungen Leuten, die sich dem Lehrerberufe widmeten, in den Anstalten, die von dem verjüngenden Pestalozzi'schen Geiste angeweht waren, herrschte, und was jetzt! Und die ganze Welt weiß es, daß man Menschen von der reinsten Begeisterung, dem edelsten Streben, der höchsten Aufopferungsfähigkeit, daß man

Friedrich Fröbel und alle, die ihm anhingen, zuoberst Middendorff, des Communismus oder Socialismus, des Atheismus und der Freigeisterei für verdächtig erachtete! —

War Middendorff auch ein Christ?

Ich halte es für eine Schmach, wenn man, nachdem man erfahren, was und wie der Mann war, solche Frage noch aufwerfen mag. Sie geht von Solchen aus, die das Wesen des Christenthums in Aeußerlichkeiten suchen, nie seines Geistes theilhaftig geworden sind. Solche gemeine Gesellen, denen man jetzt den Raum verstattet, sich breit zu machen, die aber den tieferen und verschämteren Menschen, die sich scheuen, die Perlen ihres Innern „vor die Säue zu werfen" und mit ihrem Glauben zu prahlen, ein Greuel sind, verdienen gar keine Antwort. Es hat mich daher unangenehm berührt, daß auch Lange die Frage aufwirft und beantwortet. Ich erkenne sehr wohl, woher der Antrieb dazu kam, derselbe liegt sehr nahe; aber trotz dem muß man den Wort- und Scheinmenschen nicht den Gefallen thun, die Berechtigung zu solchem Befragen anzuerkennen. Denn was anders, als Selbstüberhebung, Glaubensstolz, Trotz auf Beliebtheit bei Oberen, was anders als Versunkenheit in greifbare Aeußerlichkeiten und unmeßbaren Hochmuthsdünkel trotz ihrer Demuthsworte liegt ihr zu Grund! „Es seind Jesuiter", sagte Friedrich der Große, „und muß man ihnen nicht das Geringste einräumen", und Goethe fügte hinzu: „es sind unwahre Bursche." —

Middendorff — ein Christ? Großer Gott, ob diese Johannesseele ein Christ gewesen? so fragen die, welche mit ihrem hölzernen Maaßstabe die unendliche Mannichfaltigkeit der Geister zu messen sich vermessen! Würden diese Alleinguten und Frommen — die Frage ist Angesichts bekannter Thaten unserer Tage erlaubt — wohl den Christ selbst ihrem Systeme gerecht gefunden haben? Schwerlich; wurde er ja seiner Zeit auch von den Schriftgelehrten und Bekenntnißtreuen für einen Widersacher und Ketzer erklärt. Ein mit Ekel und Grauen gemischtes Gefühl ergreift mich, wenn ich

daran denke, daß solche Vermessenheit selbst in die Lehrerbildungsanstalten einzieht, indem sie für gottwohlgefällige Rechtgläubigkeit gehalten und den jungen Leuten einfiltrirt wird. Wohin sind wir schon gerathen, muß man sagen, wenn man die ehemalige „Wochenschrift für Menschenbildung" mit Journalen, wie der „neue badische Schulbote", der „süddeutsche Schulbote", „Jahn's Chronik", „das Schulblatt für die evangelischen Seminare Schlesiens" vergleicht! Ein finsterer, trüber Geist lagert sich über den Schulen. Ein furchtbares Mißtrauen verbreitet sich über die Lehrer; man fürchtet sich, wenn ihrer hundert oder fünfzig ohne Aufsicht zusammenkommen; sie haben aufgehört, „an Liebe und Treue zu glauben", selbst ein Middendorff vermochte es nicht, ihrem Argwohn zu entgehen, diese reine, weiße Menschenseele, in der mit keinem Microscop eine Spur von Falschheit und von Hintergedanken zu entdecken war, der in seiner Jugend für deutsches Leben, deutsche Freiheit und Einheit gekämpft und sein ganzes Dasein der Entwicklung und Erziehung deutscher Jugend gewidmet hatte!

Was hätte dieser Mann, so wie Fr. Fröbel, zur Erzeugung der innigsten Hingebung und Liebe an unsere Kinder, dieser seltensten Eigenschaften unter den Lehrern, und der ihnen eigenen, eben so seltenen Kinderkenntniß wirken können, wenn man die Kräfte und Eigenschaften dieser Männer, die nicht wiederkehren — denn wann wird wieder eine Pestalozzi'sche Zeit entstehen? — an geeigneten Stellen hätte benutzen können und wollen? Lebenslänglich haben sie ein ganz passendes, bleibendes Asyl und ausreichende Mittel für ihren Zweck: einen pädagogischen, allseitig einigenden und wirkenden Centralpunkt zu finden, vergebens gestrebt, sie haben im Auslande gesucht und auch dort das Rechte nicht gefunden, die Zeit war um, wo dem Basedow Tausende zuflossen und ein edler Fürst ihn aufnahm, der „Glaube an Liebe und Treue" war verschwunden, und selbst die Hoffnung, zu Goethe's hundertjährigem Jubiläum eine lebendige, die Nation geistig fortbildende Centralanstalt in Weimar aufblü-

hen zu sehen, erwies sich als Täuschung. Man verlachte und verspottete unsern Plan, in Berlin wie in Weimar — und was haben sie nun erreicht? Eine Statue mehr, statt eines lebenden Instituts, eine Vermehrung der todten Schätze ihrer verschlossenen Museen, statt eines in der Gegenwart eingreifenden Factors. Fröbel hat es noch auf dem Sterbebette beklagt, und Middendorff hat sich aufgerieben. —

Was und wie er überhaupt und im Ganzen war, habe ich gesagt; er war außerdem im Einzelnen noch Mancherlei.

Ich übergehe Vieles, ich führe nur noch Eines an.

Er war kein bedeutender Schriftsteller, das Schreiben wurde ihm sauer, die Fülle der Gedanken hinderte ihn an der planmäßigen Vertheilung derselben, er schrieb jedoch, wie das nicht anders sein konnte, mit Geist und Innigkeit; aber seine größte Stärke war das nicht, er war auf das lebendige Wort angewiesen, er war ein Redner. Er hat das — wie oben gemeldet — in Hamburg bewiesen, er bewies es in Liebenstein und in Salzungen.

Im Herbste 1850 hielten die Freunde Fröbel's eine Versammlung in dem Liebensteiner Kurhause, rechts in dem bekannten Saale, am „Erdfalle."

Am zweiten Tage kam die Darstellung der Früchte der Bestrebungen an kleinen Kindern in Fröbel's Geist an die Reihe. Die Lehrer erzählten dies, die Erzieherinnen das. Zuletzt kam Middendorff, indem er im Zusammenhange darthat, was er an den Bauernkindern und deren Müttern in der Umgegend Keilhau's, die er Sonntags zu begehen pflegte, wahrgenommen. Es ergriff Aller Herzen.

Und wie sprach Er im Mai 1853 in Salzungen, in der 5ten allg. Deutschen Lehrerversammlung! Ich glaube nicht gerade zu den „weichgeschaffenen Seelen" zu gehören; aber ich leugne nicht, daß ich dort wie hier ein inneres freudiges Erbeben verspürte.

Die außerordentliche Wirkung der Erscheinung des Mannes schreibe ich wesentlich auf Rechnung seiner Einheit, der Durchdrungenheit von dem einen Geiste der Erziehung und

Bildung. Er war ein einheitlicher Mensch, Alles war Harmonie an ihm, leiblich wie geistig. Ein treues, schönes, wohlthuendes Bild ist darum seinen Freunden von ihm geblieben. Es steht vor ihrer Erinnerung in der vollendeten Harmonie seines Daseins. Bei einem Menschen dieser Art kann man nicht nach diesen oder jenen Einzelheiten, ob er auch diese oder jene Eigenschaft besessen, fragen; man verfiele dadurch in's Abgeschmackte. Er war nicht Dies und Das, er hatte sich nicht zu Diesem oder Jenem gemacht, er hatte sich zu gar Nichts gemacht, er war Eines und darum war er Alles, was er zu sein vermochte. Die Pygmäen und Lilliputer der heutigen Pädagogen wollen Dieses und Jenes erzeugen, sie wollen Alles machen, machen, d. h. sie verbilden und dressiren Dieses und Jenes, aber sie erzeugen Nichts, weil sie die Natnr, die gottgegebene, nicht werden und wachsen lassen. Wie weit warst Du, edler Freund, von dieser alt neuen „Weisheit" entfernt! Wer von den Anwesenden auf der Liebensteiner Versammlung sollte es nicht noch wissen, wie er den anfuhr, der Alles der Schablone der „christlichen Rechtgläubigkeit" unterstellen, wegen gegentheiliger Meinungen einen der Anwesenden coramiren und die Rechte jedes Individuums auf eigenthümliche Entwicklung nicht anerkennen wollte! Er, der einheitliche, in sich harmonisch gebildete, in seiner Art vollendete Mensch verspürte mit Andern ein Grauen vor dem Gedanken, was aus der Welt, die er in ihrer Mannichfaltigkeit so herrlich und schön fand, noch werden sollte, wenn es den Geistlichen aller Confessionen als Hirten gelingen sollte, die Netze ihres alleinseligmachenden Glaubens den Schaafen über die Köpfe zu werfen! Bei dieser Vorstellung überfiel ein Schrecken die reine Seele, die wohl wußte, was sie der naturgemäßen, freien Entwicklung verdankte. Wie hing dieser Mann an der Natur, wie verehrte er die Hand des Schöpfers, wenn er den Gesetzen der Menschennatur nachging! In Gottes freier Natur erging sich seine Seele, hier fühlte er sich heimisch, hier war er seinem Gott näher, hier vernahm er die Sprüche seines Genius. Es rührt mich,

wenn ich an den Ausdruck seines Gesichtes, den Glanz seiner Augen und die durch den Ton seiner Stimme sich kund gebende Bewegung seines Inneren auf der Höhe des Inselberges gedenke! Stille Stunden am Sonntage pflegte er in der Natur zu feiern, wo, wie ich in seinem Geiste zu sagen mir erlaube, während in der grauen Kirche ein Mensch predigt, Gott selber zu predigen pflegt.

Have pia anima, anima candida,
unvergeßlicher Freund!

Er war von der Gewißheit der Fortdauer der Selbstständigkeit der menschlichen Seele und ihrer fortgehenden Entwicklung, als der Quelle der Seligkeit, überzeugt. Wo weilt sie jetzt, diese reine, nun verklärte Menschenseele?

Dich, entrückt den irdischen Bedrängnissen, wieder zu sehen und Dich zu genießen — wäre allein schon ein Himmel, eine unsagbare Wonne!

Berlin, im Februar 1854. A. D.

Ich habe über Middendorff gesprochen; aber ich bin nicht fertig. Bei der Erinnerung an ihn geht noch Dies und Das in mir um. Ich könnte es in das Vorstehende hineinarbeiten; aber ich liebe das nicht. Mehr sagt es mir zu, daß man zuerst ungestört ein Totalbild eines Menschen empfängt, und dann die etwa noch auszumalenden Einzelheiten nachträgt. Die meine Sachen dieser Art gelesen haben, wissen auch, daß ich es liebe, nicht bloß objectiv die Charaktere des dargestellten Mannes, sondern auch die Ansichten des Darstellenden und was ihm dabei eingefallen ist, zu erfahren. Diese Meinungen rechtfertigen die Erscheinung der folgenden einzelnen Nachträge. Der Hauptsermon ist gehalten; es beginnen Gespräch und Discussion.

1. Middendorff verehrte Schleiermacher. Dessen Schilderung der religiösen Erregung (in seinen „Reden") charakterisirt ganz genau den religiösen Gemüthszustand Middendorff's.

„Das Wesen der Religion ist Anschauung und Gefühl. Anschauen will sie das Universum, in seinen eigenen Darstellungen und Handlungen will sie es andächtig belauschen, von seinen unmittelbaren Einflüssen will sie sich in kindlicher Passivität ergreifen und erfüllen lassen. Daher hat jeder Mensch seine eigene religiöse Sphäre, entsprechend seinem Streben; und so wie die besondere Art, wie das Universum sich uns in unsern Anschauungen darstellt, das Eigenthümliche unserer individuellen Religion ausmacht, so bestimmt die Stärke dieser Gefühle den Grad der Religiosität. Je gesunder der Sinn, desto schärfer und bestimmter wird er jeden Eindruck auffassen; je sehnlicher der Durst, je unmittelbarer der Trieb, das Unendliche zu ergreifen, desto mannichfaltiger wird das Gemüth selbst überall und ununterbrochen von ihm ergriffen werden, desto vollkommener werden diese Eindrücke es durchdringen, desto leichter werden sie immer wieder erwachen und über alle andern die Oberhand behalten. Die religiösen Gefühle sollen wie eine heilige Musik alles Thun des Menschen begleiten; er soll Alles mit Religion thun."

2. An Herzensunschuld, Gemüthsstärke, Hingebung und Freude an Natur und Welt in ihrer bunten Mannichfaltigkeit war Middendorff ein Kind. Es war sehr leicht, um mit der Schriftstellerin Rahel zu reden, diesen „Kernpunkt seines Lebens" und dadurch in ihm „das Kind zu entdecken." Er lag vor Jedermanns Augen offen da. Eben darum war er auch in besonderem Grade befähigt, in Andern das Kind und die einfache Naturwahrheit zu entdecken, und nach dem ihn beherrschenden Gefühle waren „die unerforschlich hohen Werke noch herrlich wie am ersten Tag."

3. In Marienthal sah man ihn früh am Morgen vor den Lehrstunden zwischen den Baumgruppen einsam wandeln. Von ihm galt auch, was Schindler mit einem Worte von Saphir, von Beethoven erzählt, „daß er spatziren arbeitete."

Der Mensch gehört, laut eines Jedem deutlichen Gefühls, in die Natur. Hier erschaut er unmittelbar den Finger Gottes,

hier weht ihn sein Geist an, hier ist er Mensch, ein besserer Mensch als daheim innerhalb der vier Wände. Hier fühlte sich Middendorff Gott näher, wie Friedrich II., wenn derselbe des Morgens bei der Annäherung des Sonnenaufganges auf seiner Flöte ein Adagio blies.

J. Paul sagt irgendwo, daß eine gewisse Seelengröße den Menschen unfähig zur Menschenkenntniß mache.

So war es bei Middendorff, wie bei Fröbel, bei Pestalozzi. Den niederschlagendsten, entmuthigendsten Erfahrungen zum Trotz ließen sie nicht ab von dem Vertrauen zur Menschheit und der Ausführbarkeit ihrer Ideen. Diese Ueberzeugung basirte nicht auf der vulgären Menschenkenntniß, sondern auf der Erkenntniß der menschlichen Natur. Sie hatten erkannt, was diese wollte, und nun blieb ihnen, als Pädagogen, keine Wahl, nicht die Möglichkeit, nach Belieben und Willkür zu wollen. In der That ist in solchen, die Bestimmung und Richtung des Menschen dirigirenden Fällen alle Wahl Unentschiedenheit und Mangel an natürlicher Selbstbestimmung. In dem wahren Menschen fallen Nothwendigkeit und Freiheit zusammen. Es giebt nur ein Müssen; dieses liegt hier vor. Man muß nur auf das eingehen, was unserer Natur gemäß ist, nur das thun, was einem inneren Drange und Bedürfnisse der Natur entspricht.

Ich freue mich, schrieb einst Lessing, „daß ich müssen muß." Ein ander Mal sagte er freilich: „kein Mensch muß müssen." So widersprechen sich oft die Worte des Menschen, selbst eines großen Mannes; aber sie widersprechen sich doch nicht — dem Sinne nach. Dort redet Lessing von der inneren Nöthigung, hier von äußerer Gewalt, die ihn gegen seine Ueberzeugung zu zwingen versucht.

4. Middendorff war ein sinniger und inniger, aber — ich komme darauf zurück — nicht im gewöhnlichen, in jetziger, wie in jeder abgeschwächten Zeit beliebten Sinne des Wortes, ein „gemüthlicher", mit seiner Familie „gemüthlich lebender" Mensch. Um dieses zu sein, hätte er ein weniger idealer, nach dem Höchsten strebender Mensch sein müssen. Der

„gemüthliche" Mensch ist mit dem Bestehenden, mit dem, was die Menschen leisten und sind, zufrieden; der ideal gesinnte Mensch, der in seiner Brust in lebendiger Anschauung ein Ideal trägt, strebt unaufhörlich nach diesem Höheren, kann daher nicht, wie der „Gemüthliche", dem Augenblick leben und die „Wonne des Daseins" in Behaglichkeit genießen. Wer in Ideen lebt, verlangt nach höheren Dingen, als nach behaglichem Dasein, bescheidener Zufriedenheit mit sich und der Welt, gemüthlicher Geselligkeit und „ewig schönen" Stunden. Er lebt eigentlich nicht in der Zeit, sondern in der Ewigkeit, die Zeit ist für ihn die Ewigkeit, ihren Saamen möchte er in die Furche der Zeit streuen. Die Unsterblichkeit, oder besser: die Selbstständigkeit des Geistes, war ihm nicht eine künftige, zu erwartende Eigenschaft; sondern eine gegenwärtige Qualität war ihm die Kraft, sich, über das Vergängliche, Eitle, Nichtige, Endliche hinweg, zur Idee zu erheben und sie zu realisiren. Er lebte Schleiermacher's Wort: „mitten in der Endlichkeit Eins zu werden mit dem Unendlichen und ewig zu sein in jedem Augenblick." —

„Im ideal entwickelten Menschen liegt kein geistiger Stoff mehr ohne Beziehung auf die übrigen, kein Einzeltrieb widerstreitet mehr dem eigenen Willen; es ist Alles verarbeitet, verknüpft zu höheren Ideen, gerichtet auf letzte, feste Ziele; in ihm widerspricht sich nicht mehr das Glauben, Wissen, Wollen und widerspricht sich nichts mehr im Glauben, Wissen, Wollen*)."

Mit gewöhnlichem Maaßstabe kann ein Mann dieser Art nicht gemessen werden.

Middendorff war ein Mann aus einem Gusse, eine so vollkommene harmonische Einheit, wie man selten zu sehen Gelegenheit hat. Dies hatte darin seinen Grund, daß eine Idee ihn beherrschte und ein Motiv ihn bei allen seinen Handlungen leitete: das Streben nach innerer Veredlung des Menschen. Sein ganzes Leben war daher, im höchsten Sinne

*) Fechner, Zend-Avesta, 1853. I. 344.

des Wortes, ein Handeln aus Religion, wenn man von diesem Begriffe jedwede Beschränkung und Aeußerlichkeit entfernt; seine Arbeit war ihm, wie bei jedem wahren Künstler, innerlich ein religiöser Cultus.

5. Der Unterschied zwischen Fröbel und Middendorff war sehr groß, schon äußerlich.

Fröbel war gleich bei der ersten Begegnung, sowohl durch Gestalt und Ausdruck des Gesichtes, wie durch die unruhige Lebendigkeit, oft Hastigkeit seiner Bewegungen, für Jeden eine auffallende Erscheinung, welche die Aufmerksamkeit oder auch Neugier erregte; Middendorff dagegen hatte eine ruhige Haltung, gewann durch die Liebenswürdigkeit seiner Erscheinung und besaß überhaupt das Wesen, welches man — freilich jetzt unter häufigem Mißbrauch des Wortes — „herzgewinnend" zu nennen pflegt*).

In Gesinnung und Richtung stimmten Beide in merkwürdiger Weise überein. Beide wollten die Wahrheit empfangen; Fröbel jedoch mehr mit männlichem, Middendorff mit weiblichem Geiste. Middendorff's großes Auge war daher der Natur gegenüber stets weit offen, Fröbel sah mehr spähend und listig aus, er zwinkerte mit den Lidern. Middendorff war in Betreff der in der Natur liegenden objectiven Wahrheit mehr ein Schauer, ein Seher, Fröbel zugleich ein Denker und Forscher.

Middendorff's Stimme hatte, um mit Herder zu reden, „den Ton des Herzens, der unmittelbar zum Herzen bringt, den Ton der Ueberzeugung und gesunden Vernunft, der die ganze Seele ergreift und als Sieger einnimmt."

Wie diese Männer als ächte Pädagogen die Natur und

---

*) Das diesem Jahrbuche beigegebene Bildniß Middendorff's ist sehr ähnlich; es stellt ihn in den besten Jahren des Mannesalters dar. Die darunter geschriebenen Worte trug er beständig im Munde. — Fröbel's erster Gattin tägliches Gebet war nach ihren hinterlassenen Tagebüchern dieses:

Mache mich klar, mache mich wahr,
Mache mich frei, mache mich treu!

Wesenheit des Kindes zu studiren sich beeiferten, davon haben diejenigen, die ich in diesem Buche an mehreren Orten Despoten, Tyrannen, Ungeheuer genannt habe, keine Vorstellung. Fröbel hatte keine eigenen Kinder, aber er lebte sein Lebelang unter einer Masse von Kindern. Aber auch das genügte ihm nicht. Der 60jährige Mann begab sich auf 4 Wochen in eine befreundete Familie in Hildburghausen, eigens in der Absicht, um im stillen Familienkreise das Wesen der Kleinen zu studiren. Ich habe die Briefe gelesen.

Zu Streit und Kampf war Middendorff's sanfte, in sich befriedigte Natur nicht geneigt (angethan). Er hegte Widerwillen und Haß, tief empfundenen Haß gegen alles Schlechte und Gemeine; aber er ging ihm, wenn es ihm öffentlich entgegentrat oder seine Freunde chicanirte, aus dem Wege. Nur meine man nicht, daß er, der gemüthreiche Mensch, das Schlechte an Schülern nicht auch mit derber Züchtigung, wo sie ihm nöthig schien, zu bekämpfen geneigt gewesen sein sollte! Ich erinnere mich, daß einst eine an praktisch-pädagogischen Fragen theilnehmende Frau in Liebenstein meine Meinung, die körperliche Züchtigung dürfe aus der Schule nicht absolut verbannt werden, mit der Behauptung, sie erzeuge sclavische Gesinnung, und freie Völker, wie die Franzosen, hätten sie darum aus der Erziehung verbannt, bestritt. Middendorff war anwesend. Wie erhob er sich dagegen, und wie wußte er aus seinem Lehrerleben Beispiele zu erzählen, wo er mit eigener Hand Züchtigungen vorgenommen — und zwar mit dem besten Erfolg.

Toute punition corporelle est interdite — rühmen die Franzosen von ihrer Schuldisciplin sogar in den Elementarschulen (reglement pour les écoles primaires, an 1833). So weit sind wir in dem lieben Deutschland noch nicht, weder in Betreff der Gesittung und Tugend, noch auch, Gottlob, in Betreff der pädagogischen Uebercultur und Verirrung. Die Grundsätze und Mahnungen des alten Sirach dürfen uns

noch nicht abhanden kommen. Noch sind, ich sage Gottlob! wir noch nicht so weit, daß ein Sohn oder Knabe, der von Vater oder Mutter und Lehrer eine wohlverdiente Züchtigung erlebt, darum, wenn auch erst hinterdrein, Vater, Mutter und Lehrer nicht um desto lieber haben sollte, und des Hr. Louis Buonaparte Meinung („Napoleonische Ideen, übersetzt von v. Biedenfeld, Weimar 1840", S. 77), daß man in den öffentlichen Anstalten „der Trommel den Vorzug vor der Glocke" zu geben habe, weil diese „an die Ideen der Erniedrigung und Verleugnung, jene dagegen an Ruhm und Ehre erinnern", weisen wir von unsern Gränzen zurück. —

6. In den beiden, besonders zur Erziehung kleiner Kinder und zur Anregung des weiblichen Geschlechts zu derselben Thätigkeit begabten und berufenen Männern darf man kindliche Heiterkeit und Frohsinn suchen. So war es in der That. Ich könnte viele Beispiele davon erzählen. Ich wähle einige aus den sogenannten „Kleinigkeiten" aus, nachdem ich bemerkt habe, daß die beiden alten Knaben auf Fröbel's zweitem Hochzeitsfest (er war 68 Jahre alt) nicht nur mit der Braut, sondern auch mit den anwesenden jungen Damen tanzten wie Jünglinge. —

Fröbel sehnte sich darnach, ein ganz kleines Kind, einen Säugling, in dem Hause zu haben, um mit ihm seine Spiele zu beginnen.

Da meldete sich eine junge Wittwe als Schülerinn, die ein mehrmonatliches Kind hatte. Fröbel nahm sie unter der Bedingung auf, daß sie den Säugling mitbringe.

Ich war mit Middendorff anwesend, als sie kamen. Die übrige Schülerinnen hatten den Tag gewußt.

Sie hielten Blumen und frische Kränze bereit. Während nun, wie sie erwartet hatten, Fröbel den Säugling auf dem Arm der Mutter herzte und küßte, umwanden sie die Drei mit einem Eichenkranze, in den Rosen eingeflochten waren, und mehrere Schülerinnen sprachen (selbstverfertigte) Gedichte dazu. Da hätten die Leser den alten jungen Fröbel, den jugendlichen Greis, sehen sollen!

So was sieht man in der That nicht alle Tage; es paßt auch nicht für Jedermann. So z. B. nicht für alle Gäste, die aus dem nahen Liebenstein aus Neugierde oder Langeweile zu kommen pflegten.

Eines Tages führte er vor einem großen Zuschauerkreise im Freien vor seinem Hause Spiele auf. Er gab sich ganz, wie er war. Der „alte Narr!" — Nach Fröbel's Heimgang spielte Middendorff Sonntags Nachmittags mit großen und kleinen Kindern aus dem benachbarten Landstädtchen Schweina. Viele Mütter kamen mit und standen um den Kinderkreis. Da hätte der Leser verklärte Gesichter sehen können. Hier war handgreiflich der Unterschied zwischen blasirten Stadtdamen, die in Bädern verborgene Wunden heilen (Schiller in der „ber. Frau"), und Landfrauen, die den Segen der stärkenden Arbeit genießen! —

7. Wenn ich wiederholt sage, Middendorff war ein Kinderfreund, so habe ich nicht nur nichts Neues, sondern eigentlich nichts gesagt, es versteht sich von selbst. Aber doch muß es gesagt werden; denn er war es in einem Grade, von welcher derjenige, der Aehnliches in seiner Umgebung nicht gesehen, nicht an sich selbst erfahren, keine Vorstellung hat, nämlich keine lebendige, bewegende Vorstellung — weil keine Anschauung. Middendorff glich darin, wie in allem Wesentlichen, seinem Freunde Fröbel. Beide kann man sich in ihrer Wesenheit und Wirksamkeit ohne Kinder gar nicht denken. Bei Fröbel ging dieses so weit, daß, wenn er, wandernd, im Felde ein Kind bemerkte, er querfeldein lief, um ihm einen Augenblick in das Auge zu sehen und ein paar Worte mit ihm zu wechseln. Middendorff war ruhiger; aber auch er ging an keinem Kinde vorbei, ohne es zu grüßen, in einer Weise, daß man merkte, daß der pädagogische Tic in ihm erwacht war. Ja so ist es: wer nicht ähnliche Menschen gesehen hat, der hat keinen Pädagogen im Pestalozzi'schen Sinne gesehen. — Gegensätze erwecken einander. Die Richtung eines Orthodoxen — ich muß es wiederholen — ist der directeste, lebendigste, schreiendste Widerspruch mit

ihm; denn derselbe stellt in seiner Wesenheit, in seinem Denken, Fühlen, Wollen, kurz in seinem ganzen, haarsträubenden, kindlichkeitslosen, todtabstracten, als Pädagog muß ich sagen: total unmenschlichen, verbannungs- und fluchwürdigen Sein den directesten Widerspruch mit einem kindlichen Kinderfreunde dar. Wer mit mir die Position, von der aus ich dieses sage, weil ich nicht anders kann, theilt, wird auch mit mir den dadurch bedingten ewigen Haß gegen jenes Ungethüm, für dessen Totalität ich keinen Namen weiß, und meine innere Empörung theilen, daß man mitunter solchen menschlichen oder vielmehr unmenschlichen „Menschen" die Kinder, oder, wenn nicht sie (denn sie vermeinen in der That Wichtigeres zu thun zu haben), doch die Erzieher der Kinder überantwortet.

Zwischen einem solchen, unfehlbare Sprüche offenbarenden, der Autorität sich blind unterwerfenden (darin seinen Ruhm sichernden) und Dasselbe von Schaafen und Lämmern fordernden, mit Dogmen ausgestopften, Orakel und Mirakel verkündenden Priester und — einem Pädagogen, einem verachteten ludi magister, einem „Hirten des kleinen Viehes" ꝛc. — kann es stärkere, frappantere und demüthigendere Gegensätze geben? Unmöglich; Himmel und Hölle sind nicht verschiedener als sie. Gott verzeih' mir die Sünde, aber ich muß die Frage thun: Wer von beiden gleichet seinem Herrn? wer ist, wie Er, ein Kinderfreund? wer von ihnen folgt dem Sprüchlein: „Werdet wie die Kinder!"

Ich sage dieses ein für allemal; ich möchte es aber nach jedem Satze wiederholen. Denn wir mögen denken und thun, was wir wollen, uns auf die Köpfe stellen und Himmel und Erde beschwören u. s. w., hilft Alles nichts, es wird nichts aus der öffentlichen Erziehung, so lange solche Zustände fortdauern und dominiren. Den Sinn und die Gesinnung des göttlichen Kinderfreundes bete ich an; aber eben deswegen hasse ich das hier uns vorschwebende Menschenwerk, aus der Hölle heraufbeschworen: das Pfaffenthum, das in zum Himmel aufschreiendem Widerspruch mit dem Christenthum (dem Christenthum Christi, welches sich als menschen-

freundliche Lehre damit begnügt, große Grundsätze aufzustellen und nichts als Gesinnungen zu fordern, und den Menschen dadurch in sich selbst frei macht) uns durch Dogmen zu knechten die höllische Absicht in sich trägt. Sie wissen in der That auch jetzt noch nicht, was sie thun.*)

8. Daß wir in Middendorff einen Juwel, eine Perle von Mensch, die man, statt sie zu benutzen, wagte, in den Staub zu treten, besaßen, ging aus den bisherigen Mittheilungen, wie aus dem Jedem in seiner Nähe sich aufdrängenden Gefühl hervor, daß er durch sein Streben, sein Sein, seine Hingebung, seine Anfopferungsfähigkeit das edelste Bedürfniß seiner eigenen Natur befriedigte.

Den Bescheidenen können hohe Vorbilder abschrecken und entmuthigen; diesen Zweck sollen sie aber nicht haben. Den Eitlen können sie dazu verführen, das Vorbild zu copiren; dieses ist ein Mißbrauch derselben. Den Strebenden sollen sie ermuthigen, nach dem Höchsten zu streben, nicht in der Manier des Vorbildes, sondern in dem Geiste desselben. An ihrem ausgeprägten Charakter soll man sich des eigenen Charakters bewußt werden; nicht, um jenen sclavisch nachzuahmen, sondern um sich des Rechtes und des Vorzugs eigenthümlicher Entwicklung bewußt zu werden. Ein uns entgegentretender Charakter hat nicht den Zweck, uns denselben Cha-

---

*) Dieses Nichtwissen hat darin seinen Grund, daß sie einem System oder Systemen glauben, welche auf unerwiesenen Hypothesen ruhen. (Man denke z. B. an die Lehre von der „Erbsünde!") Ein wahres System oder ein System der Wahrheit läßt sich aber nur gründen auf zuverlässige, unbestrittene Thatsachen. Jene Hypothesen aber sind nicht nur nicht beweisbar, da die Psychologie das Gegentheil erweiset, sondern sie müssen auch, da seit achtzehn Jahrhunderten alle Versuche, sie zu beweisen, fehlgeschlagen sind, aus historischen und Erfahrungsgründen für unbeweisbar gehalten werden. In solcher Weise erklären sich philosophische Untersuchungen, Erfahrungsthatsachen, so wie auch lauteres Bewußtsein des unverschrobenen Menschen, der gesunde Menschenverstand rc., gegen sie. Wer diese Mächte des Geistes ignorirt, weiß in der That nicht, was er thut. Er schwört auf ein System, ohne zu ahnen, was dagegen spricht. Freilich handeln nicht Alle in solcher Unschuld. —

rakter aufnöthigen zu lassen und uns so zu einer Copie zu entwürdigen; sondern der Charaktermensch soll die Keime unseres Charakters zur Entfaltung ermuthigen.

9. Den Mißtrauischen war von je her, so lange die Welt steht, jede bedeutende Natur verdächtig. Sie fürchten von Jedem, der viel vermag, daß er seine Kraft zu verkehrten und schlechten Dingen mißbrauchen werde, und suchen hinter den Motiven seiner Handlungsweise, auch wenn sie offen zu Tage liegen, einen geheimen Hintergrund. Erst wenn die „Verdächtigen" nicht mehr sind und von all' den Befürchtungen nichts eingetreten ist, geht ihnen über den Mann ein Licht auf, sie überzeugen sich von ihrem Irrthum in diesem einzelnen Fall, nur leider nicht mit dem Erfolge, daß sie ihr Mißtrauen überhaupt aufgeben, sondern — um es auf Andere zu übertragen. Dem von Hause aus Mißtrauischen ist gar nicht beizukommen. Es bleibt nichts übrig, als ihm zum Trotz, nach wie vor, aufrichtig zu handeln und bemüht zu sein, sich nach Gesetz und Recht auf seinem Posten zu erhalten.

10. Und da tritt uns denn aus den Reihen der gegen die Natur und ihre Freunde Mißtrauischen wieder und wieder eine Frage entgegen, jene Frage, die, wie der Konsistorialrath Kähler in einer Rede zu des in Preußen mit Recht unvergessenen Dinter Ehrengedächtniß anführte, ehemals „ein mitleidiges oder spöttisches Lächeln erweckte," jetzt aber, wenn nicht eine „furchtbare", doch eine sehr ernste geworden ist, indem es „nicht an Tribunalen fehlt, welche öffentlich solche (verneinende) Entscheidungen auszusprechen, sich für berechtigt halten." Nicht wie bei Göthe kann man sie mit Immermann von Jedem durch die Antwort beseitigen: „Er hatte das Christenthum, ein großer Mann zu sein," und auch sie würde kein Glaubenstribunal für ein genügendes Motiv erachten, zur Tagesordnung überzugehen; aber sie trifft das Gefühl, wie sie — z. B. in Betreff Zschokke's — von Buchstäblern vielfach aufgeworfen und öffentlich ventilirt wird, besonders nachdem man das innerste Wesen eines Mannes und die über alle Buchstaben hinaus reine, hohe Gesinnung

desselben erkannt hat, in schmerzlicher Weise. Man kann sich durch den ordinären Standpunkt der also — mit Hochmuth und eitler Selbstbespiegelung (nichts Anderes ist es!) — Fragenden, besonders, wenn man gewahr wird, daß sie noch eine Art von Geltung haben, in Betreff der dadurch empfundenen traurigen Zeitrichtung einer Art von Scham kaum erwehren, indem man inne wird, daß man sich, was Bildung und Geist des Christenthums betrifft, nicht in der besten Gesellschaft befindet.

Wie wird einem ehrlichen Menschen zu Muthe, wenn er die von den viel belobten (sich selbst apotheosirenden neu-alten) „Pädagogen" getadelten und verworfenen wahren Pädagogen Salzmann, Pestalozzi, Dinter, Wilberg, Fröbel und Middendorff den Tadlern selbst, z. B. den Herren Bölter, Stockmayer, Stern, Zahn, Bock und Wichern, jene Menschenerzieher diesen Glaubenshelden gegenüber stellt! Diesen, wie sie in ihrer ausposaunten Demuth verkündigen, exclusiv Gläubigen und Frommen, die zugleich — ganz im Gegensatz mit den wirklich Frommen, den Stillen im Lande — jetzt so viel Rumor machen! —

Einen Zug muß ich hier noch an meinem Middendorff hervorheben; er allein offenbart uns das gediegene Gold seines Innern, seine fromme, ehrfurchtsvolle Scheu vor der ihm heiligen Natur, da draußen in den Welten, wie in der Seele des Kindes.

Wenn ich daran denke, und zugleich denke, wie die Zionswächter aller Confessionen mit ihren ungeschlachten Fäusten in die Seele des Kindes hineinarbeiten, sie nach toller Willkür, die sie „durch die Geschichte geheiligten Gebrauch" nennen, verarbeiten, kneten und formen, damit sie äußerlich dem Bilde gleiche, das ihr Stumpfsinn für die Mannichfaltigkeit in Gottes Schöpfung mit Wohlgefallen betrachtet; wie sie die aus ihrer Universalmedicin fabricirten, ungenießbaren und unverdaulichen Pillen nicht einmal versilbern oder versüßen; wenn ich daneben mir vorstelle, mit welch heiliger Scheu Middendorff sich einer Kindesseele näherte, fürchtend, sie

in ihrer Reinheit zu verletzen oder ungeschickt in den Trieb ihrer Entwicklung einzugreifen; wenn ferner dann der Gedanke sich aufdrängt, daß jene rohen Seelenschlächter sich heut zu Tage vielfach des besonderen Beifalls der Mächtigen erfreuen, während diese wahren Erzieher in die Ecke gestoßen oder vertrieben werden: dann kann ich der Vorstellung nicht widerstehen, daß die Leitung der Schul- und Erziehungsangelegenheiten vielfach den alleruntauglichsten Händen anvertraut ist. Wer keine Ehrfurcht vor dem sichtbaren herrlichen Werke Gottes, keine Ehrfurcht vor der Reinheit eines Kindes hat — wie sollte der zu Ehrfurcht vor dem unsichtbaren Gott kommen?

Middendorff war ein wahrer Erzieher, ihn erfüllte Ehrfurcht vor der Natur im Kinde. Wer ihn zum ersten Male in Liebenstein im Kindergarten sah — es konnte kommen, daß er eine gewisse Unentschiedenheit in der Behandlung der Kinder an ihm wahrzunehmen meinte. Es war der Fall, wenn ihm unbekannte, fremde Kinder von den Kurgästen des Ortes hineingeschickt waren. Lange beobachtete er dann, während er mit den ihm bekannten Kleinen beschäftigt war, im Stillen das neue Kind, er ließ es machen, oder, wenn es nichts machte, so suchte er es zur Thätigkeit anzuregen, um es zu sehen, und selbst wenn es sich unartig geberdete, so griff er nicht gleich ein. Wer damit das Gebahren eines auf seine Rechtgläubigkeit und seine Unfehlbarkeit pochenden Orthodoxen vergleicht, der hat einen tief belehrenden Gegensatz vor sich: dort das Bild eines wahren Pädagogen, hier das eines pädagogisirenden Popanzen, mit dem man die Kinder in's Bett schrecken könnte. —

11. Middendorff lebte in Thüringen, in den schönsten Theilen desselben, theils am nordöstlichen Abhange des Thüringer Waldes, in der Nähe des Saalthales, theils am südwestlichen, im Thal der Werra. Seine innere Natur stand im Einklange mit der äußeren, mit der er durch innere Sympathie sich verbunden fühlte. Er empfand deshalb auch stets einen geheimen Zug nach der Schweiz. Unverkennbar, wenn

auch nicht überall nachgewiesen (Carl Ritter*) hat diese Ansicht erst angebahnt), ist die Wechselwirkung und Anziehung zwischen Natur und Mensch, zwischen äußerer und innerer menschlichen Natur (wenn anders diese von jener getrennt werden kann). Was die eine nicht leistet, fehlt auch der andern. Wo die äußere Natur nichts bietet, da kann sich die Gemüthsrichtung, die man als Natureinigung oder Naturinnigkeit bezeichnen kann, nicht entwickeln, und es herrscht daselbst unter den Bewohnern in Betreff des Göttlichen entweder eine abstracte Verstandesrichtung, die z. B. unter den gebildeten Bewohnern der norddeutschen Sandebene sehr häufig ist, oder eine durch Erziehung und Tradition angebildete Gotteinigung. Mit ihr ist die Natureinigung nicht nothwendig verbunden, so wie auch umgekehrt; beide schließen einander jedoch auch nicht aus. In der Regel hat aber die eine oder die andre in bestimmten, bevorzugten Individuen, die beider theilhaftig geworden, die Priorität.

So war es entschieden bei Fr. Fröbel und auch bei Middendorff der Fall. Gemäß der Natur ihres Wohnplatzes und ihres Lebens herrschte in ihnen der Zug nach der Natureinigung vor, und diese leitete sie zur Einigung mit dem Göttlichen. Ich überlasse es an dieser Stelle den Lesern, ob sie diesen Gang für den natürlichen Entwicklungsgang erachten, oder den geschichtlichen ihm vorziehen mögen. Hier muß die Bemerkung genügen, daß Fr. Fröbel dem Ursprunge nach ganz entschieden, Middendorff zwar auch, aber doch weniger vorherrschend, durch die Natur mit dem Göttlichen sich verbunden fühlte. Die Natureinigung stand in beiden im Vordergrunde. In ähnlichem Verhältnisse,

---

*) „Es ist keinem Zweifel unterworfen, daß der tiefe Eindruck der Natur ebenso auf die jugendliche Entwicklung jedes einzelnen Menschen, wie auf die ganzer Völkerschaften nicht ohne den wichtigsten Einfluß auf gemüthliche und geistige Umgestaltung des innern Menschen und seine äußere Individualität in allen Regionen des Erdballes und durch alle Jahrhunderte bleiben kann. Wie die Natur, so der Mensch."
Carl Ritter, Einleitung zur allgem. vergleichenden Geographie, S. 187.

wie die beiden genannten Männer, standen Salzmann und Pestalozzi zu einander. Wie sich Fröbel zu Middendorff, so verhielt sich Salzmann zu Pestalozzi. In allen diesen Pädagogen war die Gotteinigung durch Natur die vorherrschende Richtung. Sie hielten die Natur für göttlich beseelt, sie glaubten daran — nicht in todtem Begriff, sondern in hingebender Wirklichkeit oder wirklicher Hingebung, um der individuellen Beseelung durch die Einwirkung des göttlichen Naturgeistes theilhaftig und ihrer bewußt zu werden. Ihr gemeinschaftlicher Vater war in dieser Beziehung Rousseau. Mit ihm standen sie auf dem allgemeinmenschlichen Standpunkte, auf dem der Natur, und ihre Pädagogik war keine specielle, einer Nation oder Confession angehörige, sondern die Pädagogik der Menschheit, ohne jedoch die Bedeutung des Christenthums nach Sinn und Geist, das Christenthum Christi, in irgend einer Weise zu verkennen. Nur blieb ihnen der Gedanke einer von Anfang an specifisch-confessionell zu determinirenden Erziehung fern. Wozu die Natur einen Einzelmenschen nicht prädeterminirt habe (und sie waren der Meinung, daß jedes Kind zuoberst dazu bestimmt sei, ein Mensch zu werden), dazu wollten sie es auch nicht prädestiniren.

Die Natur des Pädagogen ist maßgebend für seine pädagogischen Grundsätze. Wer sich nur mit seinen „Glaubensgenossen" im Geiste einig weiß, wird kein System der Erziehung der Menschheit aufstellen. Die Gränze der Gesinnung bezeichnet auch die Gränze des Gedankens. Wie Christus ein Lehrer der Menschheit war, so umfaßten auch alle großen Pädagogen mit ihren Gedanken und Bestrebungen nichts Geringeres als sie, es Andern überlassend, gemäß ihres beengteren Horizontes eine Pädagogik für einzelne Nationen, Confessionen, Stände und Professionen aufzustellen. In particularistischen Zeiten, wie die des letzten Lustrums, sucht man in ihnen das Heil; in allen großen Zeiten des Aufschwungs und der Belebung aber kehrt man stets zu universalen Gedanken zurück. Wahre Menschen werden ihnen

nie untreu, obgleich die Mehrzahl der sogenannten vernünftigen Erdbewohner und Machthaber sie nicht zu fassen vermag. So war es zur Zeit des größten Menschheitslehrers vor achtzehn Jahrhunderten, so ist es noch heute.

In diesem Verhältniß findet das ihnen beschiedene Schicksal seine Begründung und Erklärung. Die Mehrzahl der Menschen ist unfähig, sich über den beschränkten Standpunkt ihrer Nation oder Confession zu erheben. Daher halten sie sich an ihre nationalen und confessionellen Erziehungs-Systeme und preisen deren Urheber. Zum Glück für das Christenthum waren seine ersten Missionare über diesen Standpunkt erhaben, und, wie sie, hat der wahre Pädagog nicht diese oder jene Nation, nicht diese oder jene Confession, nicht diesen oder jenen Stand, sondern die Menschheit im Auge. Auf demselben Standpunkte finden wir die größten Männer aller Zeiten, und unsre Lessing, Mendelssohn, Kant, Fichte, Göthe und Schiller standen auf ihm. Darum gehören sie auch, wie die oben genannten Pädagogen, weniger einer Nation, als der Menschheit an. —

12. Middendorff war, wie jeder Mensch, als sinnliches Anschauungswesen geboren; aber er war zu einem höheren Ideenwesen emporgewachsen, und er trug die Gewißheit in sich, daß ihn alle im Leben gewonnenen Anschauungen als lebendige Erinnerungen in das lichte Bewußtsein des Jenseits ohne Einbuße hinein begleiteten, daß die erworbenen Ideen dem Geiste als unverlierbares, eigenstes Eigenthum verblieben. Das Jenseits war ihm eine höhere, aber natürliche Entwicklungsstufe des Diesseits — kein Abbruch, sondern vollständige Continuität.*)

In consequenter Abfolge glaubte er daher weder an einen

*) Einst fragte ich nach dem Grunde seiner Gewohnheit, in gewissen Momenten der Rede die Augen zu schließen (die auch Fröbel hatte). Er antwortete; „zur Verstärkung der Erinnerung und zur Verklärung des inneren Lichtes", und er fügte hinzu: so werde die Seele an innerer Lebendigkeit und Klarheit gewinnen, wenn der Tod auf immer die Organe des äußeren Anschauens, die Sinne, schließe.

die ganze Ewigkeit des menschlichen Seelenzustandes bestimmenden „Richterspruch", noch an „die Ewigkeit der Höllenstrafen", sondern an die Fortdauer der Entwicklung der Seelenkräfte in das Unendliche hinein, zu immer höheren Instanzen hinauf. Seine innere Verknüpftheit mit der Natur, mit dem in ihr waltenden Geiste, und seine Sehnsucht und Hingebung an dessen Wirken deutet der unten mitgetheilte Brief an, auf den ich hiermit verweise. Aus demselben geht zugleich hervor, wie weit er trotz aller Innigkeit und Lebendigkeit seines Gemüthslebens von Gefühlsseligkeit und Gemüthsverschwommenheit entfernt war. Sein Leben wurzelte in dem Gemüth; aber er forschte zugleich nach dem Inhalte seiner Erregungen und verklärte ihn in bestimmten Ausdrücken zu klaren Gedanken. Seine Seele glich einer zartbesaiteten Aeolsharfe, die von sanften Luftströmen bewegt wird und liebliche Akkorde erklingen läßt; aber sein heller Geist blieb bei der Musik nicht stehen, er forschte nach dem Texte der Melodie, er faßte ihn in (meist rhythmische) Worte, blieb sich aber dabei bewußt, daß sie nur annähernd das bezeichneten, was er empfand.

Nicht bloß vom Dasein Gottes, den er oft mit verschiedenen Namen bezeichnete, sondern auch von seiner fortdauernden schaffenden Wirksamkeit in der Welt war er überzeugt, tief durchdrungen.

Er kannte keine mechanische, außergöttliche Welt, und er stieg von der Welt, in der er Gott empfindend erkannte, zu ihm selbst auf.

Von der Speculation über das Wesen Gottes, seinen Eigenschaften, seiner Außer- und Innenweltlichkeit und andern Problemen, war er jedoch kein Freund. Er liebte zu sehr das Besondere, das Thatsächliche, um zu Allgemeinheiten und Abstractheiten aufzusteigen. Er war keine speculative und streitbare, sondern eine intuitive und friedfertige Natur. Der jetzt wieder entbrannte Streit über Fundamentalsätze der Religionen und Confessionen beunruhigte ihn; er fand die innere Ruhe, die ihm Bedürfniß war, in der Natur und unter Kindern wieder. Er verspürte dann lebendig in seinem Innern

die auch auf ihn, wie auf alle Wesen, einwirkende Kraft des Weltgeistes, der er sich in gehobenen Stunden mit voller Hingebung und Freudigkeit bewußt wurde, ohne jedoch an der Freiheit des menschlichen Willens zu zweifeln. Die freie Selbstbestimmung des Menschen hatte bei ihm den Werth eines Axioms. Er lebte der Zuversicht, daß der Mensch das Recht habe, wenn auch von der Centralsonne der Welt erregt, sich um seine eigene Achse zu drehen. Die Entwicklungsgeschichte des einzelnen Menschen wie der ganzen Menschheit betrachtete er als eine Folge der vom Schöpfer in sie eingesenkten Keime, als deren höchster ihm die freie Selbstbestimmung für das Rechte und Gute erschien.

Im Gefühl nimmt der (lauter gebliebene) Mensch unvermittelt das Wahre wahr; der nicht höher entwickelte Mensch bleibt (wie die meisten, natürlich gebliebenen, unverzerrten Frauen) bei diesem fühlenden Wahrnehmen stehen (es „ahnet in Einfalt ein kindlich Gemüth"); der durchgebildete Mensch aber erhebt den Inhalt der Gefühle zu klarem Bewußtsein. Gelingt ihm dieses auch nicht immer, nicht stets in gleichem Maße zu allen Stunden, ja gelingt es ihm gerade in den tiefsten, durchdringendsten Gefühlen am wenigsten („Worte sind nicht das Beste, das Beste wird nicht klar durch Worte" — Göthe —): so leitet ihn doch dieses Streben nach lichtvoller Erkenntniß allüberall. Aber er verlernt darüber nicht, seinem lauteren Gefühle, als dem Organe unmittelbarer Wahrheitsvernehmung, zu vertrauen und es als das Grundorgan der menschlichen Seele zu verehren; zugleich aber verfällt er nicht dem Irrthum, daß das klare Erkennen dieses Organ umhülle oder zerstöre. Der Schwärmer glaubt dieses, der gemeine Aufklärer jenes. — „Wohl Dir, wenn die Vernunft immer im Herzen dir wohnt." (Schiller.)

Einigung mit der Menschheit war ihm ein Zweig oder eine Stufe zur Einigung mit der Natur und ihrem Geiste und diese eine Vorstufe zur Einigung mit Gott — Menschheits-, Natur-, Gotteinigung. Diese Entwicklung ging als der primäre Prozeß im Gefühle vor. Begrifflich oder den-

kend erhob er sich in klarem Bewußtsein darüber. Der Ausgangspunkt war die Psychologie, von ihr zur Cosmologie, dann zur Theosophie oder Theologie — nicht umgekehrt. Natur und Menschheit, alle Erscheinungen in jener wie alle Ereignisse in dieser, betrachtete er als Symbole der Wesenheit und Thätigkeit des Geistes, und er forschte nach der Bedeutung und dem Inhalt der Symbole. Des Menschen Natur, meinte er, weise ihn hin zum Fortschritt vom Aeußeren zum Inneren, von der Mannichfaltigkeit zur Einheit, von den Theilen zum Ganzen.

Der wirkliche Pädagoge geht, wie der sich entwickelnde Geist, wie der Naturforscher, der (wahre) Philosoph, von dem Besonderen zum Allgemeinen, nicht, wie der gewöhnliche Theologe, vom Allgemeinen zum Besonderen.

13. Fragt man noch — und dies ist eine wichtige Frage, besonders für den Erzieher — woher die Macht oder Gewalt stammt, die ein Mann, wie Middendorff oder Fröbel, über die Kinder ausübt, so ist diese unschwer zu beantworten. Stammt sie aus der Einsicht, wie wichtig es ist, wohlthätig auf die Kinder zu wirken? aus dem Willen, sie für das Rechte und Gute zu gewinnen? aus dem Gefühl der Pflicht eines Lehrers und Erziehers? aus der Treue, aus der Ehrfurcht vor göttlichen und menschlichen Gesetzen? —

Niemand wird es in Abrede sein, daß diese und alle ihnen ähnlichen Momente nicht fehlen dürfen, wenn das Geschäft der Erziehung und Bildung gelingen, der Jüngling und Knabe mit Achtung, Liebe und Ehrfurcht an dem Erzieher und Lehrer hängen soll. Aber nicht leicht wird man es bei einiger Einsicht in das Wesen der Menschennatur verkennen, daß die genannten Momente allein das erwünschte, bezeichnete Resultat noch nicht hervorbringen. Es kann ein Lehrer oder Erzieher tiefe Einsicht mit dem redlichsten Willen, Pflichtgefühl mit Treue gegen Gott, die Eltern und sich selbst, mit Eifer und Geschicklichkeit, ja selbst heiße Liebe zu dem Berufe mit wirklicher Liebe zu den Kindern, also eine Summe der unentbehrlichsten und edelsten Eigenschaften in sich vereinigen,

und trotz dem kann die zauberhafte Anhänglichkeit des Schülers an den Lehrer, des Zöglings an den Erzieher fehlen, dennoch kann seine geistige Macht über ihn verhältnißmäßig gering sein. Sonderbar oder selbst wunderbar — auf den ersten Blick; aber es ist so. Nicht die Einsicht, nicht die Absicht, nicht der Wille, und sei die erste noch so tief, die zweite noch so rein, der dritte noch so kräftig, erzeugen das Rechte, und man muß daher sagen, daß die Erreichung desselben nicht ganz und gar, das Höchste sozusagen gar nicht, in des Menschen Willen gelegt ist. Aber was ist es denn? Nichts Anderes, nichts mehr und nichts weniger ist es als die Natur, als die dem Glücklichen — denn so ist er zu nennen — verliehene, angeborene Begabung, es ist ein Geschenk des Himmels, welches zwar, wie jede Anlage des Menschen, der Ausbildung bedürftig ist, das aber, wenn es fehlt, durch Nichts, weder durch den edelsten Willen, noch durch die tiefste Reflexion, noch durch Fleiß und Anstrengung ersetzt werden kann*). Die Natur muß hier, wie überall, das Beste thun; woran sie es hat fehlen lassen, kann durch Nichts ersetzt werden. „Der Dichter wird geboren", aber auch der Erzieher wird geboren, wie jeder Virtuos in seinem Fache geboren, d. h. durch eine hohe Begabung zu seinem Berufe durch die Natur oder, religiös ausgedrückt, durch die Vorsehung bestimmt wird. Dieses ist eine Wahrheit; sie mag auf den ersten Blick dem Einen oder Andern auffallend, für einen Dritten niederschlagend sein; aber es ist so. Das Beste, leiblich wie geistig, verdankt der Mensch niemals sich selbst, sondern einer von ihm unabhängigen Macht. So lehrt es Erfahrung wie Nachdenken, und die Selbstbekenntnisse einsichtsvoller Denker und Selbstkenner stimmen damit überein. Von

*) „Ich glaube, daß Alles, was das Genie als Genie thut, unbewußt geschehe. Der Mensch von Genie kann auch verständig handeln, nach gepflogener Ueberlegung aus Ueberlegung; das geschieht aber Alles nur so nebenher. Kein Werk des Genies kann durch Reflexion in ihren nächsten Folgen verbessert, von seinen Fehlern befreit werden."

Goethe.

Anfang an kennt man dieses Verhältniß nicht; erst später und hinterher, wenn man den Gang seiner Entwicklung übersieht, wenn man, um mit Goethe zu reden, „sich selbst historisch geworden", gelangt man zu dieser Einsicht. Der Pädagoge muß geboren werden. Was von ihm, der nicht anlehren, noch weniger einzwängen, nicht aufpfropfen, nicht eintrichtern, sondern anregen, entwickeln, dem Triebe und dem Bedürfniß des Kindes nach Entfaltung genügen will, der Augenblick erheischt, lehrt keine Kunst. Hier zeigt sich das Naturgenie. Nicht unnütz sind darum Wille, Anstrengung und Energie, vielmehr sind dieses unentbehrliche Eigenschaften, wenn man es in irgend einem Fache zu etwas Nennenswerthem bringen will; aber sie müssen von der Begabung zu diesem bestimmten Fache und Berufe unterstützt, von ihr getragen werden, wenn der Erfolg zu den ausgezeichneten und glänzenden gehören soll. Die Natur muß den Menschen zu ihm hintreiben; es muß mehr sein als eine willkürliche, oder durch äußere Motive bestimmte Wahl. In dieser Beziehung kann man sagen, daß der Mensch nicht frei sei. Er kann nicht Dieses, und eben so gut ein Anderes ergreifen und in Beiden es gleich weit bringen — Dieses ist nur bei Unbestimmtheit der Anlage, guter oder schlechter Mittelmäßigkeit der Fall — instinctiv treibt die auf ein Ziel gerichtete Naturkraft zu diesem Einen, der Mensch kann und natürlich soll er auch nicht anders, er muß — dieses Muß indicirt das höchste Glück, die Bestimmtheit zu bedeutenden Leistungen. Willkür und Wahl sind dabei ausgeschlossen, es ist Präformation und Prädetermination der Natur. Wohl dem, dem sie verliehen ist, wohl dem, der ihr von Anfang an folgen kann, dreimal wohl dem, der ihrer frühzeitig inne wird! Letzteres ist nicht immer der Fall; die Einsicht in die von der Natur dem Menschen angewiesene Bestimmung kommt ihm oft spät, manchmal gar nicht. Und wenn sie dem Inhaber selbst nicht kommt, so kommt die Erkenntniß dieser Naturbestimmtheit und ihres Einflusses auf die Zeitgenossen anderen, von Außen beobachtenden Menschen — zuweilen erst lange nach dem Tode der

schöpferischen Thätigkeit eines Mannes. Die Philosophie der Geschichte ist die That eines rückwärts gekehrten Propheten. Es ist Vernunft in der Geschichte, dem Werdeproceß der Menschheit. — Die Anlage, auch die energischeste, determinirteste, bedarf indeß der Weckung, der Entwicklung, der Ausbildung. Fertig kommt kein Mensch aus den Händen der Natur. Sie verleiht nur die Anlage — „nur" bedeutet nach dem Gesagten keinen Mangel — es ist Sache der Umstände und Einflüsse und des eigenen Fleißes, wenn sie zur Ausbildung gelangen soll. In dieser Beziehung rechnen wir es dem Menschen an, wir schätzen ihn und bewundern ihn vielleicht; die Möglichkeit gab die Natur, ein gütiger Gott; zur Wirklichkeit wurde sie durch eigene Anstrengung, durch die Vereinigung glücklich zusammenwirkender Umstände, also auch durch den gütigen Gott.

Für ein großes Glück ist es zu erachten, wenn man Gelegenheit hat, musterhafte Vorbilder in irgend einer Art zu sehen, ihren Einfluß zu empfangen. Das Vorbild entzündet die Anlage. Ich muß es wiederholen: die Natur hat das Beste gethan, das Nothwendigste geschaffen, die Bedingung des Werdens gelegt — ohne sie fehlt der Boden, in welchem der Saame Wurzel schlagen kann, weshalb die edelste Umgebung so oft — kein Resultat erzeugt — aber sie bedarf der Erregung, und keine Art der Erregung wirkt entschiedener und entscheidender als ein energischer, entwickelter Mensch. Der nach Entwicklung Begierige sucht dessen Einfluß, dessen Nähe, er fühlt sich instinctiv dazu angetrieben. In der Nähe des Entwickelten wird es dem nach der gleichen Entwicklung Begierigen klar, was er selbst kann und soll, was seine eigene Natur will. Er wird deß inne durch die Freude und das innere Glück, das er in der Nähe des Geförderten empfindet, durch die Wahrnehmung, wie sehr er sich durch ihn gefördert fühlt. Für den Erregbaren bedarf es dazu oft nicht vieler Jahre, manchmal nur einer Stunde, fast nur eines Augenblicks. Der Blitz entzündet plötzlich den zum Brennen taug-

lichen Stoff. So verhält es sich auch oft mit der Wirkung einer Seele auf eine andere.

Was daraus für den künftigen Lehrer und Erzieher folgt, bedarf kaum der Andeutung.

Er sucht die Nähe anerkannt tüchtiger Lehrer und Erzieher, solcher Männer, denen die Naturbegabung zu ihrem Berufe in hohem Grade verliehen war und welche sie ausgebildet haben. Was dann von Aehnlichem in ihm zu wecken ist, es wird geschehen. Er wird nicht zum blinden Nachahmer — Dieses ist allemal eine That der Mittelmäßigkeit — sondern er läßt sich durch die Anschauung einer in sich vollendeten Individualität zur Entwicklung seiner Individualität erregen. Er wird seines eigenen Naturberufes inne und verfolgt nun das Ziel, das er bisher mehr oder weniger aus Instinct oder blindem Naturtrieb verfolgte, mit klarem Bewußtsein und entschiedenem Willen. Lebenslänglich wird er sich dankbar der Vorbilder erinnern, er wird sie als Hochbilder in seinem Herzen tragen; denn er weiß, wie viel er ihnen verdankt. Wer gegen Menschen keine Pietät besitzt, Keinen hoch hält und verehrt, wie kann der erwarten, daß Andere ihm selbst mit Pietät und Verehrung zugethan werden oder bleiben! Die Verehrung aber in dem Herzen der Jugend gegen den Lehrer und Erzieher ist die erste Bedingung des machtvollen Einflusses, der Macht und Gewalt des Erziehers über den Zögling. —

Ich muß den Leser bitten, die ausgesprochene Ansicht über die Entzündung einer Charakteranlage an einem bereits ausgebildeten Charakter wohl zu fassen. Er würde mich sonst oben, wo ich die seltene Erscheinung, nicht nur einer solchen Seelenreinheit, wie die Middendorff's, sondern auch dessen ideale Richtung unbedingt und ohne Einschränkung anerkannt habe, gänzlich mißverstanden haben, wenn er nämlich mich so verstanden hätte, als wollte ich ihnen Middendorff nicht bloß in Betreff der Reinheit und Güte seines Herzens und Strebens, sondern auch in Betreff seiner übrigen Eigenthümlichkeit, namentlich seiner Idealität und der damit verbunde-

nen Abkehr von praktischen Richtungen, zum nachahmenswerthen Muster für sie selbst hinstellen. Das mit Nichten. Solche Menschen müssen geboren werden, es sind seltene Exemplare der Menschenspecies — es muß aber auch Menschen anderer Art, es muß auch durch und durch praktische Menschen geben. Dafür nun braucht man freilich nicht zu sorgen; vielmehr thut es Noth, den Menschen dieser Zeit zu zeigen, daß es noch andere Dinge giebt, als solche, die man mit Händen greifen kann. Aber kein Mensch auf Erden, auch der höchste nicht, existirt darum, daß Andere gerade so werden, wie er. Jeder trägt Eigenthümlichkeiten an sich, und folglich hat er ein Recht darauf, sie zu schützen und sie zu entwickeln. Aber edle, eigenthümliche Charaktere sind eben dazu da, das in uns ihrer Wesenheit Entsprechende zum Bewußtsein und zur Geltung zu bringen und in uns den Muth zu entzünden, ein Ich zu sein. Zum Copiren für Andere steht Keiner hoch genug, und es ist ein gerechter und würdiger Stolz, die Karikatur eines Anderen nicht sein zu wollen. Middendorff hatte auch in dieser Beziehung die richtige Stellung, er achtete jede fremde Eigenthümlichkeit, ja er hegte, wie berichtet, ehrfurchtsvolle Scheu vor jeder Kindesnatur. Daß sich ein Mann seiner und Fröbel's Art nicht selten überschwenglichen Hoffnungen hingab, braucht nicht nachgewiesen zu werden, es versteht sich von selbst, und es ist nicht an der Zeit, darauf einzugehen, so lange man sich gegen die guten Seiten der Sache dieser Männer verschließt und die Benutzung ihrer Erfindungen von der Hand weist.

Der oberste Factor in der Macht und Gewalt eines Menschen über seine Umgebung, seine Zeitgenossen, ist — ich muß es wiederholen — nicht die Absicht, ist ganz und gar nicht die Reflexion, ist seine Natur, natürlich die entwickelte und ausgebildete Natur. Sie erklärt die ungeheuren Wirkungen, die mancher Mensch auf ganze Schichten der Gesellschaft, ganze Zeitalter ausgeübt hat. Dann traf die Naturbegabung mit dem Bedürfniß des Zeitalters für die Richtung und Entschiedenheit dieser individuellen Natur zusammen. Beides ist

nicht immer beisammen. Zuweilen fehlte einem großen Menschen zu fruchtbarer Wirksamkeit der Boden, zuweilen fehlte dem Boden der große Mann. Ohne Blitz entzündet sich kein Stoff, und ohne ihn bewirkt er selbst nur vorübergehendes Wetterleuchten. Nur, wenn beide zusammen kommen, entsteht das Feuer, das einen großen Mann der Mit- und Nachwelt zu signalisiren pflegt. Es sind die Hochbegabten und Glücklichen, denen es gelingt. So Christoph Columbus, so Martin Luther. Der Eine wie der Andere führte eine neue Zeit herauf. Die Zeit mußte für ihr Wirken die Empfänglichkeit und Reife besitzen; aber die Macht ihres Einflusses hatte ihren Grund in der Tiefe und Energie ihrer Natur. Sie konnten nicht anders, als so zu handeln, wie sie handelten, und die Zeit war für ihr Thun empfänglich. So steht nach Schiller der Genius des Menschen mit der Natur in ewigem Bunde, und derselbe spricht die kühne Wahrheit aus, daß die neue Welt aus dem Ocean heraufgestiegen sein würde, wenn sie nicht schon existirt hätte, als Columbus, von seinem Genius geleitet, sie suchte.

Wer eine Ahnung davon hat, wird sich dabei des Gefühls einer Achtung, die an ehrfurchtsvolle, heilige Scheu grenzt, nicht entschlagen können. Wer möchte die Kühnheit, um nicht zu sagen Frechheit und Gottlosigkeit, haben, dem Wirken eines solchen Genius, einer ursprünglich schaffenden Kraft entgegen zu wirken, oder gar sie zu vernichten?

Der Gewissenhafte wird sich daher gewiß zehn- und hundertmal besinnen, die ihm etwa verliehene äußere Gewalt zur Schwächung oder Unterdrückung eines schöpferischen Genius anzuwenden. Das Vernichten ist leicht, es bedarf dazu oft nur eines Befehls, eines Decrets, einer Verfügung, die, wie ein Mehlthau, die reiche Saat einer ganzen Flur in einer Nacht zu vernichten vermag. Der Mensch wird mit dem Urrechte, seine Natur zu entwickeln und ihr gemäß zu leben, so weit dieses keines Anderen Rechte beschränkt, geboren. Jede Verkümmerung dieses Rechtes ist ein Frevel gegen die Gesetze Gottes und der Natur. Die in einen Menschen gelegte

schöpferische Kraft geht ihre eigenen Wege, schlägt neue ein, wirkt in origineller Weise. Wo man etwas der Art verspürt, da wird man von einem Gefühl der Ehrfurcht beschlichen. Man steht vor einem neuen Schöpfungsacte. Wer hat den mit roher Faust zu stören Frechheit genug? — Hier ziehe die Schuhe aus, auch hier ist heiliges Land!

So verhält es sich mit dem Triebe, der in allen schöpferischen Menschen lebt. Man lasse sie wirken, man bereite ihnen die Stätte, man freue sich ihrer Thätigkeit, selbst wenn sie mit dem Weizen und unter demselben auch Unkraut erzeugen sollte! Verbot ja der Erlöser, dieses auszureißen! Hier entdecken wir in ihm selbst das Vorhandensein der heiligen Scheu, von der ich eben sprach. Und wenn die Produkte der schöpferischen Kraft eines Menschen in die bisher bestandene Ordnung der Gesellschaft, des Staates ꝛc. nicht passen sollte, so entsteht die Frage: Soll jene Kraft um der Erhaltung der bisherigen Ordnung willen vernichtet werden, oder hat die Gesellschaft die Pflicht, sich der neuen Schöpfung zu bequemen? —

Ich überlasse es dem Urtheile des Lesers, ob er diese Bemerkungen als dieses Ortes anerkennen und ihnen eine Anwendung auf vorliegenden Fall und ähnliche Fälle, die ihm leicht einfallen werden, zu geben für angemessen erachten möchte! Uns leitet dabei ein Doppeltes: einmal die Trauer über die augenscheinliche Gewißheit, daß mit Fröbel und Middendorff die letzten derjenigen, die ihre lebenslange Begeisterung für die Idee der unmittelbaren Erziehung aus der Quelle, welche Pestalozzi hieß, getrunken hatten, dahin geschieden sind (die Zeit ist dazu angethan, daß solche Begeisterung nicht wiederkehrt); außerdem aber tröstend und aufrichtend die Verehrung der Natur und ihrer uns heiligen Winke und Gesetze, nicht blos in den Sternen, sondern auch in den Trieben und Kräften der Menschenbrust, und das Vertrauen zu diesen ewigen Gesetzen. —

Es dürfte für die, welche sich für den geschilderten Freund interessiren und die deshalb in das Innerste seines Lebens hineinschauen möchten, wohl erwünscht sein, wenn ich ihnen einen seiner Briefe — absichtslos geschriebene Briefe öffnen dem Leser die Thür der Menschenbrust — vorlege. Ich wähle ihn aus denjenigen aus, die mir zu dem Behufe theils von Herrn Dr. Lange, seinem Schwiegersohne, theils von Frau v. M., einer vertrauten Freundin Middendorff's, anvertraut worden sind. Der nachfolgende Brief ist an den ersteren und dessen Frau gerichtet, trägt das Datum des 30. Mai 1851 und ist vom Verfasser nach der Feier seiner silbernen Hochzeit geschrieben.

Meine lieben Kinder!

„Heute nach Himmelfahrt, wo wir die sogenannte Büchernachsicht haben, als am Schlusse des Monats, und ich unter den Kindern im Mittelhause sitze, die ihre Sachen eben zur Nachsicht vorbereiten, hoffe ich, die Zeit zu finden, um an Euch zu schreiben, und namentlich Deinen Brief, mein lieber Sohn, zu erwiedern. Doch erst muß ich Euch wohl etwas andeuten von dem gestrigen Tage, den man zur Feier des 30. Mai genommen, indem dieser Tag vor 25 Jahren am Himmelfahrtsfeste war, und auch dem verbundenen Leben die einige, innere Richtung bezeichnen.

In mir hatte ich den Tag mit der Mutter, wenn auch äußerlich nicht zusammen, durchlebt und den neuen Gedanken für ihn empfangen; ich erwartete keine Erwähnung weiter, und wie ich am Vortage so etwas vermuthen konnte, war es mir kaum lieb, weil sich die Besorgniß mit eindrängte, als wenn es aus einem Gefühl einer Schuldigkeit etwa hervorgehen möchte, und mir eine jede solche Gabe im Innersten zuwider ist.

Doch war zum Glück diese Empfindung, bei dem Beginn des Tages und mit Recht, ganz fern. Früh nämlich nach 5 Uhr kam der vierstimmige Chor vor unsere Fenster und sang den aus früherer Zeit schon mir so theuren Morgengesang von Weigel: „Ach wie herrlich ist der Morgen!" 2c. Es ist außerordentlich, wie der Mensch, wenn er sich auch schon ziemlich frei geworden halten mag, noch dem äußeren Einfluß unterworfen sich erkennt, und von dem Verhalten Anderer gegen ihn eine Wirkung auf sich eindringen fühlt, wie Licht und Wärme sie ausübt auf die Gewächse. Wie Knospen unter Sonnenstrahlen, fühlte mein Inneres die Einheit des Lebens und schaute sie mit stärkender Liebe. Trotz der großen Verschiedenheit zwischen Keilhau und Marienthal, ja selbst in ihrer Entgegensetzung, wollte sich mir eine Nothwendigkeit zeigen, sah ich den Zusammenhang.

Freilich kommt es auf den einigen Sinn an, der in den verschiedenen Strebungen wirkt. Ich dachte nämlich, Keilhau habe und setze sich die Aufgabe, vom kleinsten Punkte: von der Familie, von dem Familienvereine, vom Dorfe, von einem Thale aus das Menschliche, das erziehende und stetig entwickelnde Leben, und zwar in That und Handeln darzustellen, während Marienthal darauf ausgeht, in so weitem Umfang als möglich den Gedanken anzuregen und überall selbst sprossende Punkte wach zu rufen. Ergänzend und zusammengehörig stellen sich diese beiden Gegensätze in so fern dar, daß die Eine mehr das Denken und Theoretische vertritt, und das Andere das Handeln und Schaffende und Praktische. Völlig könnten diese Strebungen also geeint, gleich würdig und nothwendig dastehen, wenn die Eine Gesinnung: selbst nur das Menschenwürdige darzuleben und in Anderen zu erwecken und zu beleben — als die einzige Triebfeder in beiden wirkt. In dieser Voraussetzung fühlte ich mich wohl und recht in meiner vermittelnden Stellung, indem ich in gleicher Lebendigkeit den Trieb in mir empfinde, das Höchste im Allereinzelsten bis in das eigenste Leben herab darzustellen und wiederum es in der weitesten Ausdehnung anzuregen und dafür zu begeistern.

Dann ging ich hinaus, um eben so das Leben, den Geist in der Natur, aufzunehmen und die Einigung noch vollständiger zu gewahren. Vor Allem ging ich aber auch hinaus, nach jenem Wort: „das Schönste sucht er auf den Fluren"; doch war mein Auge nur nach einer Blume gekehrt, worin sich mir alles Schöne und Holde schon oft geeinigt und nahe gekommen ist. So stieg ich die „Dissauwand" hinan, umwandelte die Felsen doch umsonst, bis mir auf dem „Uhu" in der Nähe von Wilhelms Einigungsplatz auch dieser Wunsch erfüllt ward. Auf den Wegen dahin ließ ich mich den — Menschen und Natur einigenden Geist des Laienbreviers, der so frisch wie Morgenwind durch den Maienmond geht, mich umwehen. Oft dachte ich zu Euch, an Dich, wie:

„Ein Mensch ist nicht das Tausendtheil von Mensch. Das menschliche Geschlecht ist erst der Mensch.
„In ihm wohnt alle Liebe, alle Kunst und alles Wissen. Angiebt ein Jeder
„Das Seine, stirbt und läßt es. Von ihm nimmt ein Jeder Alles, alles Menschliche,
„Und wundersam wird jeder Einzelne dem Ganzen gleich, an Licht, Genuß und Wahrheit.
„So lebt er als ein ganzer Mensch; so leben durch Alle All' als menschliches Geschlecht."

Und innig entzündet ward ich an einer anderen Stelle, meine Liebe gern deutend:

„Das ist der größte Vortheil für die Menschheit, daß Jeder für die Andern alles thue,

„Und Jeder von den Allen es empfange. Wie wenig bringt der Einzelne dem Ganzen,
„Wie viel empfängt der Einzelne von Allen! Wie treu beschützt ist Jeder durch die Menschheit,
„Wie wenig mehr bedarf es doch zur Eintracht, zu Glück und Ruh', zu unkränkbarer Freiheit
„Von allen Menschen, als den Willen Aller: Jedwedem mit dem Leben selbst zu dienen,
„Mit den geringsten Mitteln wollte Christus die größte Wirkung — aber durch die größte
„Gesinnung, durch die göttlichste: die Liebe!"

Ist uns nicht die Kindes-, nicht die Jünglings- und Jungfrauen-, nicht die Braut-, die Gatten-, die Mutter- und die Vaterliebe gegeben, um die Gottesliebe zu fühlen, die Wesenliebe zu lernen?

Auf dem „Uhu" gedachte ich dann an den morgenden Tag und wie ihn zu beginnen, und fing an, das Lied dazu niederzuschreiben. Am Morgen früh hatte ich der Mutter und mir die Deutung zu einem Becher, den ich, mit einem schönen Bilde von der Ruine Liebenstein, für diesen Tag mitgebracht, niedergeschrieben:

Zum dat. März 1851.

„Ja es giebt nur Einen Stein, — Darauf ist das Haus gegründet;
„Darin wohnen im Verein, Die von Ewigkeit verbündet;
„Dieser Stein der Eckstein ist, Und aus ihm die Quelle fließt.

„Diese Quelle nährt das Blut Und durchströmet alles Leben
„Diese Quelle stärkt den Muth Und kann die Begeistrung geben;
„Diese Quelle führt zum Licht Und zeigt Gottes Angesicht.

„Stein, du bist das Herz der Welt, Quelle, du bist Gottes Liebe;
„Stein, du bleibst, wenn Alles fällt, Quell', tränk' uns mit deinem Triebe,
„Trage unser kleines Haus, — Ströme in die Welt hinaus!"

Es war gut, daß ich am Morgen früh durch Selbstleben den Tag zum Fest geschaffen, d. h. feste, wahre Gedanken gefunden; der übrige Theil des Tages drückte sonst etwas todt herab — bis am Abend spät durch Schaffner's liebenden Sinn sich das Gemüth wieder wohlthuend angesprochen fühlte. O die Liebe ist nur die Seele, hat nur beseelende, wahrhaft erfreuende Kraft. Darum pflegt Euren Schatz als die köstlichste Blume mit zartester, treuester Hand! Ich ringe nach der Liebe, die auch blüht und spendet — vom Dunkel des Hasses, der Selbstsucht umgeben. Aber wie hoch wächst diese Blume, wie bist Du erhaben, Du göttliche Menschenhöhe!

Da ich diese Feier Euch mitzutheilen begonnen, mag ich sie auch beenden. Dazu gehört die „Morgenstunde", d. h. die den Morgen beginnende

Andacht des folgenden Tages, worin meine inneren Gedanken und die wichtigen Eindrücke wiederklingen: „Du, der Du den Menschen schufest, sprachest im Anfang der Tage: Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei.“ — Und immer von Neuem hallt dein Wort in uns wieder, und wir danken Dir oft laut und öfterer noch im Stillen für die unendliche Gabe der Gemeinschaft. Der Mensch ist dem Menschen das Größte, Schönste und Theuerste. Schaut nur? das kleine Kind schon sagt es. Die ganze Welt ist sein voller Schatz. Es pflückt sich die Blume des Lenzes mit Entzücken; den kleinen Vogel, der ihn so hell anblickt, hält er in seiner Hand wie ein Kleinod der Lüfte; der glänzende Käfer, welcher zu seinen Füßen kriecht, gilt ihm wie ein Diamant; aber so hoch und werth ihm dies Alles steht, schaue sein Auge, sein Gesicht, wenn es den Menschen erblickt, wenn am Morgen beim Erwachen sein Auge die Mutter ansieht, schaue seine innere frohe Bewegung, wenn es seines Gleichen, wenn es ein frisches Kind wahrnimmt, wenn es diesem sich nahend mit ihm verkehren kann. Zum Menschen drängt es den Jüngling, die Jungfrau, in wachsendem, unendlichem Sehnen. Den Mann treibt es mit bewußten Geistern zur Einigung, um das Werk seines Lebens zu gestalten. Selbst den Greis mahnt es zu scheiden von der durchlebten Erde — nur im Kreise, nur umsammelt von allen seinen Lieben. Ja die Güter alle erwachsen uns aus der Gemeinschaft; selbst das erste derselben, das Leben, empfangen wir nur aus ihren Händen.

Darum kann uns auch nichts so erfreuen, als das, was fort und fort von ihr ausströmt — die Theilnahme. Wie kommt uns das zum Bewußtsein bei besonderen Gelegenheiten! Wenn die Seele am frühen Morgen, kaum dem Gefühl des frohen Daseins erschlossen, die Herzen und Stimmen sich zuwallen fühlt auf den beseeligenden Schwingen der Harmonie; dann empfindet er sich und die Welt, Erde und Himmel, sein Herz und die Schöpfung und ihren Urquell als ein einiges Leben. Er gewinnt klarer als sonst das Bewußtsein: Du stehst nicht allein, Du bist ein Glied in dem großen Ganzen, ja Du bist auch ein selbstständiger Mittelpunkt, und auf Dich ist mitgezählt; dein Selbst, dein Sinnen und Streben gehört hinein.

Und wiederum, was kann mehr uns erfreuen, als Theilnahme erweisen, als den Menschen ehren, ihn liebend und pflegend umfassen! Wie arm sind wir bei allem Reichthum, wenn uns der Blick dafür mangelt, wenn unser Herz diesem seinem innersten Zuge in den Weg tritt. Je mehr Du von Anderen zurückweichst, je weniger Du anerkennen kannst, was sie sind, was sie wollen, was sie Menschwürdiges erstrebt, desto beschränkter dein Blick, desto enger dein Herz, desto dürftiger dein Sein. Und umgekehrt, je weiter dein Flug reicht, je größer deine Arme werden, je mehr sich die Flügel deines Herzens dehnen, je mehr der Punkt deines Ichs sich zu dem Menschenall erweitert, um so größer, um so beglückter fühlest Du Dich. Alles, was Deine Liebe umfaßt, das erlangst, das hast Du, ja das wirst,

und bist Du. Drum heißt es wahrhaft: Geben ist seliger denn Nehmen. So steigst Du empor im Annähern zu Dem, von welchem Du stammst, der uns Alle umfaßt und als der Einige uns zu einem einigen Leben hervorgerufen hat.

Ist es nicht vor Allem das, warum wir unsere Augen des Geistes und Herzens so gern auf den richten, der nach dem gestrigen Feste (Himmelfahrt) den Augen seiner liebenden Jünger enthoben ward; stehen wir nicht, weilend bei ihnen, im Nachschauen, kehren wir nicht mit ihnen in die Stätte zurück, um das Bild seiner Größe zu fassen und darin uns selber zu gewinnen?"

Das Grab hat sich über Middendorff, wie über seinem Freunde geschlossen. Der ruht bei Keilhau, der bei Schweina. Ein verehrendes, liebendes Andenken ist ihnen bei Allen, die sie kannten, gewiß; unter ihnen giebt es Manche, die ihr Herz zum Grab der Beiden weihen.

Ihr Wirken ist abgeschlossen, und es verfällt nun, wie ihr Sein und Leben, dem Urtheil einer strengen, aber, Gott sei Dank! mit der Grundeigenschaft aller Tüchtigkeit — der Gerechtigkeit — bekleideten Richterin: der Geschichte. Die Geschichte der deutschen Pädagogik wird die Namen Fröbel und Middendorff enthalten. Als gerechte Richterin wird sie anerkennen, daß es deutsche Pädagogen waren und als solche in der Geschichte der Pädagogik der Menschheit einen Platz verdienen. Frankreich hat seinen Rousseau, seinen Jacotot gehabt, in England weiß man gar keinen zu nennen; nur Deutschland erzeugte einen Pestalozzi und seine Jünger. Die unparteiische Geschichte wird die Richtigkeit des Princips des genannten deutschen Pädagogen anerkennen: das Princip der freien menschlichen Entwicklung nach Naturgesetzen; sie wird den Tiefblick desselben in die Natur, die äußere wie die innere, anerkennen, und zugeben, daß Fröbel in der Erfindung trefflicher Mittel zur entwickelnden Erziehung der ersten Kindheit in der Familie und in Gemeinschaft, wie in der Anleitung zur Bildung des weiblichen Geschlechts für den Erziehungsberuf, ein Genie war; sie wird aber zugleich davor warnen, daß seine Anhänger mit diesen Mitteln keinen Götzendienst treiben und nicht wieder in den Fehler verfallen, dessen der Pestalozzische Kreis (nach Pestalozzi's Ausspruch selbst: zur Zeit der anmaßendste, den je die Welt geschehen) sich schuldig machte, indem er die Schmidt'sche Formenlehre für ein Dictat des pädagogischen Genius erklärte. Die Geschichte wird anerkennen, daß die beiden Freunde in Hingebung an die Kinder und in Aufopferungsfähigkeit für die Idee ihres Berufs ihrem Meister glichen; sie wird hinzufügen, daß, wenn sich Fröbel, nach der Natur aller Erfinder, nicht immer befähigt oder geneigt zeigte, die Ansichten und Leistungen Anderer anzuerkennen, vielmehr unbedingte Unterordnung verlangte, Middendorff dagegen mit liebevollem Eingehen alle menschlichen Verhältnisse

Anderer berücksichtigte, daß er darin, wie in der großen sittlichen Strenge, seinem höchsten Meister glich. Endlich wird die unerbittliche Geschichte auch das öffentlich über sie ergangene Verwerfungsurtheil vor ihr Forum ziehen und es — nach meinem Ermessen — für irrig und ungerecht erklären. Daß dieses öffentlich ausgesprochen werde, steht nicht zu erwarten; es wäre aber, da es ihnen selbst nicht mehr zu Gute kommen kann, nach der edelmenschlichen Idee der Griechen eine Versöhnung ihrer Manen. Und ob sich daran nicht der Gedanke anreihte, daß die Richtung, die jenes Verwerfungsurtheil veranlaßte, allen jetzt noch Lebenden gerecht zu werden nicht geeignet sein möchte und daher an ihnen Dies und Das noch nach Möglichkeit gut gemacht werden könnte und sollte — über dieses Ob und Wie, Warum und Warum nicht? wird die Geschichte ihr gerechtes Urtheil zu fällen auch keinen Anstand nehmen.

Liebenstein, im Sommer 1854.

A. D.

II.

Das Princip

der modernen (neuen) Schule.*)

(Noch einmal.)

Die Bewegung der Zeit geht rasch von Statten, wir entwickeln uns schnell, äußerlich wie innerlich. Die letztere Entwicklung herrscht vor.

Dieses ist naturgemäß, d. h. dem Princip der Entwicklung gemäß, die keine Sprünge will, nicht einmal zuläßt, sondern an das Gesetz der Stetigkeit gebunden ist, und zwar in solchem Grade, daß, wenn ein Sprung versucht wird, ein Rückschritt, ein Zurückgehen auf den Standpunkt, der wirklich erreicht war, mit Nothwendigkeit erfolgt. Alle Entwicklung geschieht stetig.

Wir sind in rascher Entwicklung begriffen, sagte ich, zunächst in innrer Entwicklung, welche die äußere vorbereitet, einleitet, erzeugt. Aendern sich die Ansichten der Menschen,

---

*) Von einer erhabenen Stelle aus hat eine weitschallende Stimme die moderne (Pestalozzi'sche) Schule die „alte", und diejenige, die man in der neuesten Zeit an ihre Stelle zu setzen sich bemüht, die „neue" genannt. Das Schulblatt der neuen Schlesischen Seminare bezeichnet sich selbst als das Organ dieser „neuen" Schule. Aber dieser Name ist eine Usurpation. Denn Alles, was in diesem Blatte bisher Anerkennung verdiente, stammte aus der Pestalozzi'schen Schule, und was es von „Neuem" brachte, sympathisirte mit der vorpestalozzischen, der alten Schule. —

so ändern sich auch die Zustände, die Einrichtungen, die Formen. Der Geist ist das Wesen und gestaltet die Form. Jede Art der Entwicklung ist daher an geistige Bewegung gebunden. Kann man diese hindern, so findet überhaupt keine Aenderung statt.

So ist es auf allen Gebieten, folglich auch auf dem pädagogischen.

Auch hier hat sich Vieles verändert, bis jetzt auch noch mehr innerlich als äußerlich; dieses folgt aber auf jenes.

Auf innere Um- und Fortbildung bleibt daher das Streben Aller, welche Entwicklung wollen, gerichtet.

Das Innerlichste des Innern ist die ursprüngliche, bewegende Kraft, das bestimmende lebendige Moment, das Princip. Princip ist eine lebendige, schaffende, nicht ableitbare, sondern eine primitive, eine Urkraft. Wer daher die innere, tiefste Ursache einer Umgestaltung erkennen will, muß auf das ihr zu Grund liegende Princip seine Aufmerksamkeit richten und es klar zu erkennen suchen.

Jedermann ist es deutlich, daß sich in der Schule Vieles geändert hat, und man darf erwarten, daß noch große Aenderungen bevorstehen. Es muß also ein neues Princip entstanden sein, welches diese Aenderungen verursacht hat.

Welches dieses sei, ist von Vielen in verhältnißmäßig kurzer Zeit deutlich erkannt worden, Andere sind darüber noch im Dunkeln, nur Wenigen mag es ganz verborgen geblieben sein. Es ist nicht schwer, sich darüber klar auszusprechen. Wegen dieser „Wenigen" und „Andern" soll dieses hier noch einmal summarisch versucht werden. —

Der Mensch ist ein organisches Wesen.

Jedes organische Wesen entwickelt sich von Innen heraus.

Der Trieb zur Entwicklung steckt in ihm.

Derselbe will freie, allseitige Entwicklung.

Der Mensch strebt daher nach allseitiger, freier Entfaltung seiner Natur.

Das Ziel ist vollkommene Ausbildung der Kräfte und freie Ausübung derselben.

Die Entfaltung erfolgt nach innern, der Natur eingebornen Gesetzen.

Wer daher eines Menschen Entwicklung begünstigen, ihn erziehen oder seine Erziehung befördern will, muß diese Gesetze kennen und sie befolgen. —

Diese Sätze sprechen eine bestimmte Ansicht über das Wesen des Menschen aus; außerdem fordern sie ein ihr gemäßes Verfahren, sie enthalten ein Princip — das Princip der freien Entwicklung von Innen heraus gemäß den Gesetzen dieser Entwicklung, das Evolutionsprincip. —

Die höhere Klarheit über ein Princip entsteht durch die Zusammenstellung desselben mit seinen Gegentheilen.

Die dem Evolutionsprincip entgegengesetzten Momente sind das Princip der Willkür, des Mechanismus, der Emanation.

Das Evolutionsprincip schließt sich an die Natur des Menschen, im einzelnen Falle an die des zu erziehenden Individuums an; die Willkür, leicht ausartend in puren Despotismus der Menschennatur, bekümmert sich um das, was sie fordert, nicht, sondern verfügt nach Laune, äußerlichen Motiven, augenblicklichen Zuständen, überliefertem Herkommen ꝛc., über die allgemeine und besondere Bestimmung des Menschen.

Der Mechanismus will den Menschen äußerlich machen, ihn formen, ihm Dieses und Jenes aneignen, beibringen, ihn brauchbar machen, abrichten.

Das Emanationsprincip geht nicht von der Menschennatur als Quelle und Ursprung der Bestrebungen, Richtungen, Einrichtungen, Gedanken ꝛc. aus, sondern verlegt den Anfang der Entwicklung außerhalb des Menschen, theilt ihm den Gedankeninhalt von Außen mit, dictirt ihm willkürlich ersonnene Gesetze und beabsichtigt die Abhängigkeit des Menschen von Autoritäten.

Dieses Princip oder diese Principien und die ihnen entsprechenden Systeme wollen das Gegentheil der freien Entwicklung, der Evolution.

Das Gebiet ihrer Wirksamkeit ist nicht bloß das der Schule und Erziehung, sondern des Lebens überhaupt.

Kann ein Volk sich frei entwickeln, so arbeitet das Princip der Entwicklung in ihm selbst, in ihm entstehen die Gedanken, es regen sich seine Bedürfnisse, es spricht ihre Forderungen aus, sie werden frei discutirt, allmählig werden sie zu allgemeinen Ueberzeugungen, und es wird ihnen durch Gesetze, Einrichtungen und Lebensformen genügt.

Das Leben einer Gesellschaft, eines Volkes bedarf der Form. Entspricht dieselbe den Wünschen und Bedürfnissen eines Volkes, so ist sie gut; wo nicht, nicht.

Mit der Entwicklung ändert sich die Form, jede Form entspricht nur einer bestimmten Art der Entfaltung, des Standpunktes, der Civilisation, der Cultur.

Ein lebendiges, in der Entwicklung begriffenes Volk hat daher beständig an der Form zu ändern.

Die gesellschaftliche Form ist deshalb so zu wählen, daß die Gesellschaft nicht nur nicht an der Entwicklung gehindert wird, sondern daß die Form selbst sich nach dem Entwicklungsstandpunkte ändert.

Die äußere Form kann mit der innern Entwicklung in Conflict gerathen. Eine dem früheren Standpunkte eines Volkes gemäße kann möglicher Weise einem späteren ganz und gar nicht mehr entsprechen. Alsdann entsteht der Kampf zwischen Inhalt und Form, Geist und Buchstabe.

Das Princip der Stabilität macht sich geltend. Es will Fortdauer des Bestehenden, darum keine Aenderung.

Es erstreckt sich entweder bloß auf die Form, will Festhalten derselben, oder auch auf den Inhalt, will keine innere Entwicklung.

Tritt es consequent auf, so will es Beides: Fortdauer desselben Inhaltes, Fortdauer derselben Form.

Da nun aber Entwicklung, Entfaltung, Bewegung — Gesetz des Geistes, des Lebens überhaupt, ist, dieselbe sich daher nur mit der gänzlichen Vernichtung des Lebens hemmen läßt, die Entwickung also immer (selbst unter Chinesen,

Russen, Türken), wenn auch langsam fortschreitet, so erzeugt das Princip der Stabilität, auf die Form gerichtet, die Spannung zwischen Innerm und Aeußerm, und damit die Möglichkeit eines plötzlichen Ausbruchs, einer gewaltsamen Umwälzung, einer Revolution.

Zeitgemäße Reformen beugen ihr jedes Mal vor.

Das der Menschennatur inwohnende Gesetz der Entwicklung verlangt nur diese, will allmähligen Fortschritt, stetige, nicht sprungweise Entfaltung, will keine Revolution. Dieselbe ist nur Folge der Hemmung der Entwicklung. Darüber kann die Natur jedes Vulcans belehren. —

Eine Revolution besteht in Gewaltsamkeit, Umsturz, Verwüstung und vollzieht sich in der Regel in Sprüngen.

Sie erzeugt die Gedanken der Reaction, das Princip der Reaction.

Beschränkt sich dieselbe auf die Absicht, die naturgemäße Entwicklung zwar nicht zu hemmen, aber den Fortschritt an die bestehenden Verhältnisse wieder anzuknüpfen, die Entwicklung naturgemäß stetig zu machen, die Sprünge zu vermeiden: so entspricht sie der Natur der Entwicklung, dem Bedürfniß der Nation. Will sie aber über dieses Ziel hinaus, weiter zurück, so wird sie selbst, da sie (trotz entgegengesetzter Erklärungen) das Historischgewordene nicht achtet, zur Revolution, zur Contre-Revolution und damit dem Leben der Nation, das eben in Entwicklung besteht, verderblich. Sie will dann überwundene Standpunkte, abgelebte Institutionen wieder herstellen, strebt nach Restauration. Restaurationsmittel für den ermatteten Leib sind Speise, Trank und Schlaf. Der Schlaf aber ist kein gesundes Restaurationsmittel für eine Nation, sondern sie erstarkt nur bei freier Entfaltung und Uebung ihrer Kräfte.

Die Stabilität hält an Formen fest, an sicht- und greifbaren Formen und Institutionen, an Materiellem.

Das Entwicklungsprincip ist als Princip etwas Lebendiges, Strebendes, Geistiges. Dieses durch jene beherrschen heißt daher den Geist durch die Materie bannen, das Leben

durch den Tod. Die Entwicklung erzeugt, schafft, die Stabilität fesselt, unterdrückt. Wird, sobald jene einen gewissen Grad von Ausdehnung und Energie erlangt hat, es gelingen, sie durch erstarrte Formen, das Positive durch das Negative, einzukerkern? —

Restauration und Reaction greifen zur Emanation — sie zwingen der Nation Gesetze und Einrichtungen auf. Beengt und gedrängt halten diese finsteren Mächte es wohl auch nicht für Unrecht, zu unsittlichen, jesuitischen Mitteln zu greifen („der Zweck heiligt Alles"), selbst die Corruption nicht zu verschmähen.

Das Evolutionsprincip verlangt die Gegentheile von all diesem: freie Entfaltung und Bewegung, Entwicklung der Menschennatur, folglich auch der Vernunft und Sittlichkeit, Harmonie der Gesellschaftsformen mit den Bedürfnissen der Gesellschaft. Es ist das Gesetz des Lebens, des vernünftigen Lebens, der wohl organisirten Gesellschaft.

Es ist auch das Princip der modernen Pädagogik und Schule — noch im Kampf begriffen mit der alten Pädagogik und Schule.

Wie könnte es anders sein, da die entgegengesetzten Principien noch im Leben mit einander kämpfen!

Es kann nicht anders sein.

Eine menschliche Staats-Gesellschaft ist einem organischen Leibe zu vergleichen. Eine Bewegung innerhalb dieses Leibes ergreift jedes Glied desselben; es müßte denn abgestorben sein. Jedes lebendige Glied theilt mit dem Ganzen Gesundheit und Krankheit, Freude und Leid. Was Wunder, daß daher auch Pädagogik und Schule heut zu Tage, wo Alles mit einander und gegen einander zu Felde liegt, an diesen Kämpfen Theil nimmt! Die Sache ist natürlich. Darum kommt es uns, die wir für Eines einstehen, auch nicht zu, unsere Gegner (vorausgesetzt, daß sie aus reiner Ueberzeugung handeln) mit sittlichen Vorwürfen zu belasten; ihnen kommt das aber auch nicht zu.

Mögen sich daher die Principien bekämpfen, tapfer bekämpfen! Aber für beide Theile muß die Bahn frei sein.

Die Entscheidung des Kampfes im Leben wird den Kampf in der Schule und um die Schule entscheiden.

Die Schule ist ein Zweig, ein Organ des Lebens. Der pädagogische Kampf ist daher auch ein Zweig des Lebenskampfes und wird ihn mit entscheiden helfen.

Wohin der endliche Sieg sich neigen wird, entscheide für den Beobachter der Zeit ein Blick auf die Geschichte, auf das moderne Leben! Jeder Zweifel verschwindet dann. —

Das pädagogische Entwicklungsprincip oder das Evolutionsprincip verlangt auf pädagogischem Gebiete:

a) Achtung der Menschen- und individuellen Natur:
b) Anregung derselben zur Entfaltung, Aeußerung, Thätigkeit, Selbstthätigkeit;
c) naturgemäße, darum freudige Beschäftigung der Kinder;
d) Veranlassung zur Entfaltung der Sinne, zur Kräftigung der Glieder, zum Suchen, Selbstsehen und Finden;
e) Ernährung ihres Geistes mit verarbeitbaren Stoffen;
f) stetiges Fortschreiten.

Es verbietet:

a) willkürliche Voraussetzung und Behandlung der Menschennatur;
b) Anleitung zu blind-mechanischem Verfahren;
c) Abrichtung jeder Art;
d) Gedächtnißkram;
e) Uniformität;
f) Fütterung mit unverstandenen Stoffen ꝛc.

Jene und diese Forderungen stehen hier nur beispielweise; die Einsicht in das Wesen der aufgestellten Principien belehrt über alles Andere. Man halte sie sich nur in Gedanken immer nahe, dringe in ihre Tiefen ein, wende sie auf alle Lebenserscheinungen und Thätigkeiten innerhalb wie außerhalb der Schule an! Sie liefern Beschäftigung für viele Jahre. Denn wir selbst sind größtentheils noch unter der Herrschaft des Princips der Emanation, der zwingenden Autorität und

des Mechanismus aufgewachsen, dieselben befinden sich auch im Ganzen noch im Besitz der Herrschaft; bis jetzt hat erst, mehr innerlich als äußerlich, das Princip der Evolution zu regieren angefangen; wie sollte es uns gelingen können, uns von dem Einen oder Andern schnell und ganz loszumachen? Der Blick in das Leben erhellt den Blick in die Pädagogik und umgekehrt.

Der kirchliche Orthodoxismus ist ein Ausfluß des Princips der Emanation, seine Anhänger ordnen sich unter und werfen über Andere das Netz der Autorität.

Der religiöse Rationalismus muß, wenn er consequent ist, das Princip der Evolution als ihm übergeordnet anerkennen;

der (subjective) Pietismus steht demselben nicht allzufern (er reagirt gegen die kirchliche Rechtgläubigkeit — nur sehr einseitig);

der Protestantismus ist der freie Sohn der freien Mutter (Evolution);

der Katholicismus (Papismus) gehört der Emanation an, der römische ist ihr getreuster Sohn;

der Germanismus, die Wirkung des Princips der individuell-persönlichen Freiheit, bezeichnet den Charakter einer Nation, welcher jenes Princip (die Evolution) eingeboren ist.

Das Princip der modernen Schule entspricht ganz diesem Charakter, ist germanischen Ursprunges.

Die Pädagogik dieser Schule stellt (man merke dieses wohl, es charakterisirt sie!) kein System auf. Man könnte ihr dieß vorwerfen — ich weiß nicht, ob es geschehen ist — und es als einen Mangel bezeichnen. Es ist aber ein Vorzug.

Die menschliche Natur in der unendlichen Mannichfaltigkeit ihrer Entwicklung leidet keinen Systemzwang. Ihn muß man den Principien der Emanation, der Reaction, der Restauration, des Mechanismus überlassen, der „Vorzug" soll ihnen bleiben. Dem Evolutionsprincip entsprechen nur Grundsätze, keine Systeme. Die ihm huldigende Pädagogik stellt

daher auch nur Grundsätze auf. Sie will freie Entwicklung der Menschennatur in ihrer unendlichen Mannichfaltigkeit, wie die Gegenwart sie erzeugt und wie sie — ist das Princip einmal zu allgemeiner Geltung gekommen — die Zukunft noch in vermehrter Mannichfaltigkeit erzeugen wird. Uniformität und Conformität sind der Tod, Verschiedenheit will das Leben. Alles gewinnt durch die Mannichfaltigkeit der Entwicklungsformen, auch die Religion — eine Behauptung, die heut zu Tage noch sehr wenige Menschen begreifen.*)

Die ausgesprochene Wahrheit, daß das Evolutionsprincip weder ein abgeschlossenes System erzeugt, noch ein solches, wenn es von anderswoher herbeigeschafft würde, duldet, müssen sich besonders junge Lehrer nahe halten. Sie wollen wirken, Bedeutendes wirken, verlangen daher nach festen Vorschriften. Ein Princip kommt ihnen als etwas Schwebendes, Schwankendes und Unsicheres vor. Es geht demselben, wie sie meinen, der Charakter des Positiven, Greifbaren, Ewigen ab. Aber dabei bedenken sie nicht, daß einem Princip eine schaffende Kraft inne wohnt, und daß es deshalb nichts Positiveres giebt, als ein im Menschen lebendiges Princip, welches sich die ihm entsprechenden (positiven) Institutionen mit Nothwendigkeit schafft. Schöpferkraft ist das Positivste des Positiven.

Außerdem müssen sie Vertrauen zur Natur, auch zur Menschennatur haben und überzeugt sein, daß die naturgemäß angeregte Kraft nur das erzeugt, was der Menschenkraft gemäß ist und die Bedürfnisse des Menschen befriedigt. In solcher Ansicht geht man mit Resignation an die Entwicklung des Menschen. Man will nichts machen, man muß nichts machen wollen, das Ziel, wohin der einzelne Mensch gelangen soll, nicht von vorn herein feststellen. Dazu gebricht es

*) Ich zweifle nicht, auch manchem Leser dieses Buches wird obige Wahrheit fremd sein. Ich stelle sie daher nur als eine Behauptung (Thesis) auf; aber sie giebt Stoff zu tagelangem Nachdenken und — ist desselben werth. (!)

den Menschen an dem dazu erforderlichen Grad der Intelligenz. Es würde Allwissenheit dazu gehören.

Der einzelne Erzieher wolle daher nur ein Werkzeug des Evolutionsprincips, der schaffenden Kraft der Natur, sein!

Gemäß dieser Ansicht verzichtet man mit Freuden auf alle Systematik, hält sie für verwerflich und schädlich, weil sie ein Product willkürlicher Reflexion oder das Resultat eines einseitigen Standpunktes ist. Die unendliche Mannichfaltigkeit der menschlichen Entwicklung läßt künstliche Schranken nicht zu; sie spottet solches Menschenwitzes. —

Wer der freien Entwicklung dient, entnimmt überall bei seinen Erziehungsbestrebungen den treibenden Factor aus der zu erziehenden und zu bildenden Menschennatur, d. h. aus psychologischen Gründen, nicht aus den augenblicklichen Zuständen der Gesellschaft. Die sogenannten Conservativen kennen nichts Höheres als das Bestehende, dieses soll erhalten, für dieses soll der Mensch erzogen werden; die rationelle Pädagogik dagegen hat die Menschennatur im Auge, sie folgt psychologischen Gesetzen. In dieser Grunddifferenz liegt der Unterschied zwischen den auch jetzt noch existirenden Hauptparteien auf dem Gebiete der Pädagogik.*)

*) Treffend charakterisirt Löw (Päd. Monatschrift 1854, Februarheft) den Unterschied der jetzt einander gegenüberstehenden pädagogischen Parteien.

„Ich sehe eine Partei, die den Menschen so erziehen will, daß er für Staat, Kirche, Familie u. s. w., wie diese nun einmal sind, paßt, die also den Maßstab für die den Schülern zu gebende Bildung aus der an sich doch vergänglichen und wechselnden Form der gesellschaftlichen Institutionen ableitet; und ihr gegenüber sehe ich eine zweite Partei, welche auf psychologischem Wege das Wesen und die Bestimmung des Menschen festzustellen und nach den Resultaten dieser Forschung die pädagogischen Zwecke aufzufassen und die pädagogischen Mittel anzuordnen bestrebt ist. Sie erwartet von einer im Sinne des ewigen Begriffs der Menschheit erzogenen Generation eine fortwährende reformirende Thätigkeit innerhalb der gesellschaftlichen Institutionen. Der ersten Partei sind die Institutionen das Bleibende und Berechtigte, der Mensch muß danach gemodelt und zugeschnitten werden; der andern Partei ist der Mensch der Bleibende und Berechtigte, und die Institutionen müssen für ihn und durch ihn einer fortwährenden Wandlung unterworfen sein. Der ersten Partei ist immer das

Ich beziehe das aufgestellte Erziehungsprincip nur noch auf das Leben.

Der Jugendunterricht soll der Natur und Beschaffenheit des späteren Lebens entsprechen.

Die Ausscheidung des Besonderen oder Speciellen aus dem Unterricht und die Beschränkung auf das Allgemeine, Gemeinschaftliche entspricht ganz dem Wesen des heutigen Bürgerthums, dessen Streben auf das Allgemeine, den Universalismus, gerichtet ist.

Centrum des Unterrichts, was derjenigen Institution Vorschub leistet, welche als das Centrum aller geschichtlichen Institutionen angesehen wird und zur Geltung kommen soll. Deshalb zerfällt diese Partei in zwei einander sich wiederum oft bekämpfende Fractionen, in die kirchliche und in die politische — Völter und Carl (Julius) Fröbel; oft aber, wo Kirche und Staat mit einander gehen, gehen diese beiden Fractionen einträchtig mit einander, wie z. B. im Brandenburgischen Schulblatte, im Schulblatte der evangel. Seminare Schlesiens 2c.

Die andre Partei dagegen kennt kein andres Centrum des Unterrichts als die natürliche Persönlichkeit ihres Zöglings, sie sieht die allgemeinen Zweige der Wissenschaft und Kunst für natürliche Ausgeburten des Menschengeistes, die einzelnen Objecte der Wahrnehmung und Erkenntniß als die vom Schöpfer in seinen Weltorganismus gelegten Factoren der Menschenbildung an, von denen sie ihren Zöglingen keinen einzigen vorenthalten und verkümmern dürfe. Jene Partei beschränkt die Bildungsgränzen ihrer Zöglinge nach dem Maße der (aus den Institutionen abgeleiteten) Zweckmäßigkeit; diese erweitert sie nach dem Maße der pädagogischen Möglichkeit. Jene Partei legt auf die psychologische Wissenschaft nur einen sehr geringen Werth (das Schulblatt der Schlesischen Seminare widerräth den Schullehrern das Studium derselben), führt dagegen ihren Zögling frühzeitig in die Institutionen ein (Belehrungen über das Kirchenjahr 2c.), gewöhnt sie an deren Lebensformen (Kindergottesdienste, Anordnung des Religionsunterrichts nach der Gedankenordnung des Kirchenjahres — und auf der anderen Seite: militärische Spiele, Feier politischer Feste 2c.), und scheut sich nicht, der Psychologie zum Trotz, dem Gedächtniß manch unverstandenes Wort einzuprägen, damit es im Geiste verwahrt liege bis zu seinem dereinstigen Gebrauch; diese Partei dagegen legt auf die Psychologie den allerhöchsten Werth, bietet ihren Zöglingen auf jeder Entwicklungsstufe streng nur das dar, was sie bedürfen oder mindestens verarbeiten können, und sieht bei der Mittheilung von Kenntnissen auf deren augenblicklichen Gebrauch." —

Die Entstehung des heutigen Bürgerthums datirt aus der Reformationszeit. Vor derselben existirten drei geschlossene Stände: der Adel, der Bauern- und der Bürgerstand. In den letzteren kam mit der Reformation das Element der Beweglichkeit, während in den beiden andern das Moment des Beharrens bis diesen Tag vorwaltet. Der Bürgerstand löste sich in eine Menge der verschiedensten Richtungen auf, das Princip der Bewegung trieb ihn dazu. Es formirte sich der Stand oder die Gesellschaftsgruppe der Gebildeten, zusammengehalten durch die Einheit der hochdeutschen Sprache, eingeleitet durch die Uebersetzung der Bibel in die hochdeutsche Mundart, die von da die allgemeine Mundart und Schriftsprache aller gebildeten Deutschen wurde.

Dieser Richtung auf das Allgemeine, Gemeinschaftliche, entspricht das Festhalten der allen Gebildeten und Zubildenden gemeinsamen Ueberzeugungen, derselbe Unterricht, dieselbe Unterweisung auch in der Religion. Der Bauer hält fest an Sitte und Herkommen, das ihn beherrschende Princip ist die Autorität, er vertritt im Staate die Stabilität, während in den gebildeten Bürgern die Bewegung waltet, das „Wetten und Wagen." Der Bauer ist stolz auf das Erbe des Besitzes; dem Bürger gilt die entwickelte Kraft mehr als der Reichthum. Er will nicht zuoberst erhalten, er will Neues erzeugen und schaffen. Die Fähigkeit zu erwerben steht bei ihm höher im Preise als der Erwerb, als das Erworbene, selbst. Lessing bezeichnet in seiner großartigen Auffassung der Menschenwürde nicht den Besitz der Wahrheit, sondern das Streben nach ihr als die Bestimmung und das Glück des Menschen. Der Bauer liebt das Particularistische, der Bürger das Allgemeine, auf dem bürgerlichen Gebiete das Mannichfaltige, auf dem politischen die Selbstregierung, die freie Bewegung, und diesen Richtungen entspricht im Unterricht und in der Bildung das Gemeinschaftliche und Gleiche, die freie Entwicklung, der formale Zweck der Geistesbildung, die Begünstigung der individuellen Freiheit, folglich die Vermeidung alles Beschränkenden, Beengenden, künstlich Determinirenden,

die Sorge für allgemeine, freie Bildung. In den Dörfern lebt nur eine Art von Menschen, der Landbebauer, in den Städten finden wir eine zahllose Mannichfaltigkeit, Menschen der verschiedensten Thätigkeit haben da mit einander zu verkehren — folglich müssen sie für diese Eigenschaft erzogen werden, das Specifische und Exclusive muß von ihnen fern gehalten werden. Die Bestimmung zu dem Einen oder Andern ist, wie die Wahl des Berufes, die in der Regel durch die gegebenen Verhältnisse nicht dem Bauern-, wohl aber dem Bürgersohne frei steht, dem Einzelnen zu überlassen. Dieser Vorschlag stimmt mit dem Wesen des Bürgerthums oder der gebildeten Menschenklasse überhaupt überein. Ihr Charakter ist selbstständige Thätigkeit, freie Wahl, universalistisches Streben. Der durch Gewohnheit, Herkommen, Autorität gefesselte Bürger ist krank, nur der freidenkende, freithätige ist gesund. Es wird eine Zeit kommen, wo auch der Bauer in die Bewegung mit hineingezogen wird — für viele Orte ist sie schon da; wo es noch nicht der Fall ist (wie in China, in Rußland), paßt das Autoritätsprincip, welches daselbst das Leben überhaupt beherrscht, auch für den Unterricht — wo Alles stabil ist, darf es auch der Jugendunterricht sein; aber für das gesunde bürgerliche Leben eignet sich nur das bewegliche, erregende, die freie Selbstbestimmung anbahnende Princip. Bindende Lehrsätze und positive Lehrmethode müssen daher von den Schulen, in welchen Bürger gebildet werden sollen, fern gehalten werden. Der moderne Adel mag zusehen, ob er das Princip der Tradition und der Geschichte festzuhalten, oder dem der Bewegung bei sich Eingang zu verschaffen für das Rathsamste erachtet! Für einen Menschen, welcher der Beweglichkeit des Lebens angehören soll und will, eignet sich nur das Moment der freien Bildung; für die gesammte Menschenklasse der gebildeten Bürger, von welchen principiell die sociale Bewegung ausgeht, nicht das Princip der Autorität, sondern das der freien Entwicklung. Tradition und Autorität mögen das Leben der Bauern oder auch der Aristo-

cratie beherrschen; für den Bürger, der freithätig und beweglich sein soll, paßt es nicht.*)

Damit kann ich schließen. Alles Uebrige ergiebt sich von selbst. Auch enthalten die übrigen Aufsätze dieses Buches noch manches Detail. Es will einem Princip Bahn machen.

„Wird es den Sieg davon tragen?"

So hört man immer wieder fragen.

Die Zweifelnden, Zagenden, Bangenden fragen so.

Sie beweisen damit, daß sie das Wesen des Princips nicht begriffen haben. Oder wenn sie es theoretisch begriffen haben, so haben sie vergessen, daß es nicht ein theoretisch-ersonnenes, sondern ein aus dem Leben unsers Volkes erwachsenes Princip, ein praktischer Lebensfactor, ist. Wer deß inne wird, der zweifelt nicht und schüttelt nicht mit dem Kopfe, sondern er glaubt aus Ueberzeugung.

Pestalozzi — um nicht an das höchste Beispiel zu erinnern — Pestalozzi, dem wir bekanntlich (nicht die Erfindung oder Auffindung, aber) die Einführung des Princips der freien Entwicklung (Evolution) in die Volksschule verdanken, weshalb ich das Wort „Pestalozzi für immer" auf den Titel des zweiten Jahrbuches setzte — Pestalozzi sah gegen das Ende seines Lebens alle seine praktischen Unternehmungen zu Grunde gehen. Zweifelte er darum (in seinen besseren Stunden) an der Richtigkeit seiner Idee und an ihrem endlichen Siege?

An seinem 72. Geburtstage sprach er zu den Mitgliedern

---

*) Non scholae sed vitae, „nicht für die Schule, sondern für das Leben" — ein so wichtiger Satz ist in praxi meist eine Phrasis geblieben. Man denke sich einen an die Scholle gebundenen Bauer (sei es durch Gesetze, wie in Rußland, oder durch Mangel an Bildung), und stelle neben ihn einen Bürger, der im Begriff steht, nach Amerika oder Australien auszuwandern!

Heißt das nun „für das Leben, wie es ist, erziehen", wenn man den einen so wie den andern bildet — wenn man den, der ohne Gewandtheit, Selbstdenken und Selbstständigkeit untergehen wird, in allseitiger Beziehung dem Princip der Autorität unterwirft? Darf man sich darüber wundern, daß der freigewordene Bürger des „Schulmeisters" spottet? —

seines sinkenden Hauses: „ich glaube an die Dauer meiner Bestrebungen."

Wollen wir uns nach solchem Vorgange und nach den mit Händen zu greifenden Fortschritten der Arbeit des Entwicklungsprincips in und an unserm Volke durch Zaghaftigkeit und Muthlosigkeit selbst beschämen, etwa zum Verlassen der Fahne der freien Entwicklung und zum Uebergang zu dem Princip der allgemeinen und speciell-pädagogischen Reaction verführen lassen?

Das Entwicklungsprincip ist das Lebensprincip. Leben heißt werden. Ihm gehört die Zukunft.

Seine Gegentheile sind Stillstand, Rückschritt und Tod. Hat der Tod in fortlebenden Geschlechtern auch eine Zukunft?

Verzweifelten Fichte, Jahn u. A. in der Periode von Deutschlands tiefster Schmach und Erniedrigung an seiner Wiedererstehung? Was hielt Fichte von Pestalozzi? Was steht demnach von uns zu erwarten?

Auch das sagt Fichte.

Nach ihm heißt „sein Vaterland lieben" an dessen ewige, lebendige und blühende Dauer glauben und dazu durch Thaten beitragen.

A. D.

Nachträge.

1. Werfen wir in der besprochenen Beziehung einen Blick auf die französische Pädagogik! Herr Eugène Rendu ist einer ihrer Repräsentanten. Er hat durch einzelne Aufsätze*) und in einem besonderen Werke (De l'instruction pri-

*) Seinen (merkwürdigen) Ansichten über die „norddeutsche Volksschule" ist in verdienter Weise in den Rhein. Blättern (50. Bd. Heft 1 und 2.) begegnet und entgegnet worden. — Charakteristisch ist es auch an diesem Manne, daß er, indem er für Religion und Kirche — ich denke, folglich auch für Wahrheit und Wahrhaftigkeit kämpft, die Unverschämtheit besitzt, mich der Lüge und des Betrugs zu beschuldigen. (Journal général etc. 1854, No. 61.) Wir werden ihn darum noch nicht loslassen. Er soll erfahren, daß Deutschland noch nicht Frankreich ist. —

maire à Londres, 1853) das jetzt in Frankreich befohlene Erziehungssystem aufgestellt.

Auch er verlangt individuelle Erziehung und Erziehung für die Gemeinschaft. Von jener weiß er, wie die Franzosen überhaupt (der entwickelnd-erziehende Unterricht ist von ihnen noch nicht entdeckt worden), wenig zu sagen; desto mehr betont er diese. Die Mittel dazu sind: Autorität und Tradition. Versteht er unter Autorität die Herrschaft der vernünftigen Gesetze, welche die Nation sich gegeben, und die willige Unterwerfung unter dieselben, so sind wir mit ihm einverstanden.

Die Tradition umfaßt nach ihm, wie man merkt, ein Mehrfaches: die Sitte, das Herkommen überhaupt, die Erbschaft der Voreltern, die geschichtliche Continuität und die religiöse Confession. Nach unserm Bedünken ist es unnütz, die Sitte, und was damit zusammenhängt, unter die in Bewegung zu setzenden pädagogischen Momente aufzunehmen, sie verpflanzt sich auf die Jugend von selbst. Anders aber ist es mit der religiösen oder kirchlichen Tradition. Dieselbe soll absichtlich an die Jugend gebracht werden, besonders durch Gewöhnung und Uebung. Ist sie in einer Nation (in den Familien) lebendig, so macht sich dieses auch von selbst. Ist sie es nicht, so wird die Schulerziehung dagegen nicht viel vermögen; ja der Zwang zur Uebung wird auf das innere und wahre religiöse Leben verderblich wirken. Er setzt das Kind in Zwiespalt mit den Angehörigen und dem Leben. Kommt nun vollends hinzu, daß der Inhalt der Religionslehre mit dem Bewußtsein der Zeitgenossen nicht mehr übereinstimmt, so thut man für die Zukunft der Zöglinge nicht nur etwas Ueberflüssiges, sondern etwas direct Schädliches. Man gewöhnt sie an Formen, die ihren Inhalt, ihr Leben eingebüßt haben; man macht sie zu äußerlichen Formenmenschen oder direct zu Heuchlern.

Aus pädagogischen Gründen müssen wir uns daher gegen die „Tradition“ als absichtlich erwählten erziehlichen Factor erklären, und als Ziel und Mittel bleibt für uns nur übrig:

unter der Herrschaft oder Autorität vernünftiger Gesetze die freie Entwicklung des Individuums.

Auf den Charakter der Franzosen wirkt die Hervorhebung der Form weit weniger nachtheilig als auf den der Deutschen. Der Franzose ist überhaupt ein Mensch der Form; bei ihm absorbirt sie den Inhalt. Der Deutsche sieht, seinen tieferen Gemüthsanlagen gemäß, mehr auf diesen, fast ausschließlich auf ihn, mehr oder weniger unbekümmert um die Form, indem er meint, daß der lebendig gewordene Inhalt sich die Form von selbst schaffe. Dringt man einem so gearteten Wesen eine Form auf, so leidet der Inhalt Gewalt; sein ganzes Wesen wird entnaturet, entartet, carikirt und corrumpirt.

Werden daher die französischen Kinder in religiösen Uebungen exercirt, und trichtert man ihnen die Formen der Tradition ein: so wirkt das auf sie weit weniger schädlich als auf das zum inneren, individuellen Leben prädestinirte deutsche Kind. Ermesse man daher, wie der den Unmündigen einexercirte Katechismus, nach seinem, den Erwachsenen dieser Zeit abhanden gekommenen Inhalte, in seiner veralteten Form und nach der dabei befolgten unpädagogischen Methode auf sie wirken muß!

Nicht bloß in Frankreich stellt der gesammte Clerus, sondern selbst in England stellt die Partei der „rechtgläubigen Kirche" wiederum die alte Prätension der Theologie auf:

die Beherrscherin aller Wissenschaften zu sein und alles das für falsch erklären zu dürfen, was mit ihren Satzungen nicht übereinstimmt. Die Geschichte der Wissenschaften und menschlichen Cultur beweiset dagegen die Wahrheit der Sätze:

mit der Abnahme des Wissens und der Bildung (wie im Mittelalter) stieg die Strenge der Orthodoxie; mit der Zunahme jener nahm diese ab.

Trotz dem fehlt es auch unter uns, selbst unter den Lehrern, nicht an Leuten jener Art.

Ein Berichterstatter empfahl (Würtemberg. Volksschule, 1854, V) nicht bloß die „christliche Pädagogik," sondern auch

die „evangelische Anthropologie.“ Demnach — sollte man meinen — existirt auch eine „heidnische, muhamedanische, jüdische, christliche (katholische, herrnhutherische, mormonische ꝛc.) Anthropologie.“ Quousque tandem?

2. Von den zahlreichen Wahnvorstellungen, welche das Menschengeschlecht gegenwärtig noch beherrschen, weil sie in dem Glauben an die Weisheit ihrer Vorfahren, von denen sie jene Vorstellungen geerbt haben, erzogen und von „heiligen Männern“ darin bestärkt worden sind, von dieser Schaar falscher und irreleitender Vorstellungen, die es sehr häufig dahin bringen, daß der von ihnen erfüllte Kopf das Sehen verlernt, müssen wir hier einer (auf die ich übrigens an andern Orten schon angespielt habe) Erwähnung thun, nämlich des Glaubens, der, gleich einem unantastbaren Fundamental-Artikel sogar den größten Theil der pädagogischen Welt beherrscht, des Glaubens, daß die Tüchtigkeit des Menschen, jede Art und die ganze Summe derselben, die Sittlichkeit und ihre umfassenden Wirkungen mit inbegriffen, von dem, was sie „Glauben“ nennen, und ganz besonders von dem Inhalt ihrer Glaubenslehre, von ihren Glaubensartikeln abhange, daß jeder Schule, deren Richtung, Tendenz und Ziel nicht auf Glaubensartikeln ruhe, die eigentliche Weihe fehle, daß sie unaufhaltsam zur Gemeinheit hinabsinke, daß sie höchstens „gemeine“ menschliche (banausische) Eigenschaften in den Schülern zu erzeugen vermöge.

Diese Meinung erkläre ich für einen Wahn und behaupte, daß diejenigen, die ihn hegen, weder die innere Entwicklungsgeschichte hervorstechender Menschen, noch sich selbst, noch die Natur der Kinder, noch die erziehenden und bildenden Momente der Schule kennen.

Ich hoffe, daß es nicht nöthig ist, hier zu wiederholen, was ich unter Religion, religiöser Richtung, religiösem Leben u. s. w. verstehe (es liegt im Ganzen dieses Buches, und ich kann Nichts von dieser Richtung getrennt denken); ich brauche auch nicht zu wiederholen, daß dieser Geist der innere Factor der Schulerziehung sein soll: aber eben deswegen

muß ich mich gegen jenen Wahn, daß der Werth und die Würde dieser Erziehung von dem Unterricht in der Glaubenslehre (irgend einer Art derselben) abhange, direct erklären. Ich halte diesen Unterricht, wie er ertheilt zu werden pflegt, direct für unpädagogisch und darum für schädlich; aber ich will hier dabei stehen bleiben, daß ich sage: die erziehende Tüchtigkeit einer Schule oder die Erziehung zu allen großen und hohen menschlichen Eigenschaften, kurz das Wesen der guten Schule, hängt am wenigsten von dem Unterricht in einer Glaubenslehre ab, der wirklich bildende Geist einer Schule ist davon unabhängig, kann mit ihr bestehen, kann aber auch ohne sie vorhanden sein; existirt in der Regel da, wo er (der eigentlich pädagogische Geist) vorhanden ist, ohne sie. Wenn dieses wahr ist, so fällt mit dieser Erkenntniß Manches, was ich hier nicht weiter aufführe; ich deute nur auf ein Dreifaches hin: mit dieser Erkenntniß verschwindet der Glaube an die Richtigkeit der Prätension, die der Glaubenslehrer als solcher vor den Lehrern in anderen Fächern in Anspruch nimmt — verschwindet der Hochmuth, welcher die Lehrer einer Confessionsschule als solcher in Betreff ihrer bevorzugten Stellung vor der jeder anderen erfüllt — verschwindet die Meinung, daß der erziehende und bildende Einfluß der Schule von einem Stoffe an sich, von irgend etwas Anderem abhange als vom Geiste; — und diese Erkenntniß ist darum geeignet, die Lehrer zu veranlassen, nach diesem Geiste zu streben und dadurch wirkliche Erzieher zu werden.

Ich erweise den Satz nicht, den ich ausgesprochen, es wäre hier zu weitläuftig (er hängt mit Allem zusammen); ich weise aber den denkenden und eben darum von Wahn und Vorurtheilen freien Mann hin: auf die Kulturgeschichte der Menschheit, auf die Biographieen und Selbstbekenntnisse großer Menschen, auf ihre eigene innere Erfahrung und — auf die an Kindern und in Schulen zu machenden Beobachtungen. In letzterer Beziehung will ich nicht auf die Erfahrungen in der confessions-, aber darum noch nicht religionslosen Schule

der „freien Gemeinde in Hamburg" hinweisen — man möchte sagen, sie habe zu kurze Zeit bestanden — aber ich weise 1) hin auf die allbekannte, aber noch nie gehörig gewürdigte Erfahrung hin, daß es Tausende von Schulen giebt und gegeben hat, von welchen trotz der Strenge des Glaubensunterrichtes weder ein religiöser, noch ein sittlicher Geist ausging, die geradezu zu den schlechten Schulen gehörten; 2) auf die Thatsache, daß es Schulen gegeben hat und giebt, in welchen der gewöhnliche Religionsunterricht zwar nicht fehlte, aber in solcher Weise ertheilt wurde, daß ihm jede innere, tiefe Kraft in solchem Grade abging, daß von ihm die Vortrefflichkeit der Schule, die man anerkennen mußte, nicht abgeleitet werden konnte; 3) auf die durch die ausführlichsten von Männern verschiedener Confessionen, die diesen anhingen, herrührenden Berichte über die irischen und englischen Nationalschulen, in welchen kein Glaubensunterricht ertheilt wird — auf die in dieser Beziehung übereinstimmenden Berichte, daß die Schüler dieser Schulen in keiner Art von Tüchtigkeit den Schülern der herkömmlichen Schulen nachstehen. In den Schulen der englischen „Nationalsocietät" dominirt der Religionsunterricht nach den Symbolen der Episcopalkirche und den 39 Artikeln; in den Schulen der „britischen und ausländischen Societät" findet nur „weltlicher" Unterricht statt. Zeichnen sich die Schüler jener Schulen vor den Schülern dieser innerhalb und außerhalb der Schulen in irgend einer Weise aus? Man lese die Berichte! Wird man die Stirn haben, dieselben — Lügen zu strafen und ihre Verfasser der Irreligiosität zu beschuldigen? Sogar ein in den Satzungen des französischen Clerus so befangener und in Betreff der Würdigung der protestantischen Schulen Deutschlands mit Blindheit geschlagener Mann, wie Mr. Eugène Rendu in Paris, fühlt sich (in dem oben angeführten Werke) gedrungen, den englischen „Nationalschulen" der zweiten Art ein unbedingt anerkennendes Zeugniß auszustellen. In Wahrheit, die wirkliche Erziehung der Kinder in England und Irland hängt, wie anderwärts, von ganz anderen Dingen ab,

als von den hölzernen 39 Artikeln und von dem römischen Katechismus. Wird man sich, den Grundsätzen geläuterter Pädagogik und den unleugbarsten Erfahrungen zum Trotz, von dieser Wahrheit nicht überzeugen wollen? —

3. Zum Schlusse noch einmal summarisch:

Unser Erziehungsprinzip heißt: freie Entwicklung der Individualität. Es duldet keinen Glaubenszwang, kein Eintrichtern eines unverstandenen Glaubens im Alter der Unmündigkeit (weil dieses Verfahren die Entwicklung des Urtheils hemmen, wenigstens erschweren würde), kein Dringen auf Einheit des Fürwahrhaltens, keine Barrikade der Untersuchung — es ist das Evolutionsprinzip, frei in die Luft hinein, wie die Bäume zum Himmel wachsen nach der Verschiedenheit ihrer Natur. Der blos conservative Mensch erschrickt davor, er sieht im Geiste den leeren Raum über sich, er fürchtet das Ueberwiegen der centrifugalen Kraft. Wir beruhigen ihn mir dem bekannten Worte, „daß dafür gesorgt ist, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen," und mit der Versichrung, daß wir in strengerem Sinne, als er ahnet, den Jüngling zum Gehorsam gegen die Gesetze erziehen, weil wir es auf die Erziehung von Charaktermenschen abgesehen haben.

Die Nationen, welche diesen Grundsätzen bis jetzt am nächsten gekommen sind, waren im Alterthum die Griechen, in der Neuzeit sind es die Engländer. Freie Gedankenentwicklung, welche den Fortschritt bis in's unbestimmte Unendliche sichert, mit der Unterlage eines durch Achtung und Gehorsam gegen die Gesetze gekräftigten Charakters! Beide Eigenschaften in Vereinigung constituiren den thatkräftigen freien Mann. Ohne die Neigung und Lust zu freiem Forschen herrscht die Stagnation des Herkommens, die Sclaverei unter der tödtenden Macht der Tradition und Gewohnheit; ohne den die Autorität der Gesetze der Nation respectirenden Charakter bildet sich das freigeisterische Irrlichteriren, die tolle Willkür oder selbst die Libertinage und der in's Leere verschwimmende Kosmopolitismus. Jene beiden Eigenschaften

in Vereinigung und gegenseitiger Mäßigung erzeigen — ähnlich der Centripetal- und Centrifugalkraft der Planeten — die regelmäßige fortschreitende Bewegung auf der Bahn des Lebens. Die Schulerziehung hat es unter der Herrschaft und Zucht der vernünftigen Gesetze wesentlich mit der Entwicklung der Denkkraft und der Uebung der intellectuellen und sittlichen Grundkräfte zu thun. Diese wenigen Worte bezeichnen den Grundcharakter unserer Pädagogik.

A. D.

III.

Mein Religionsunterricht.

Der Schluß (der vorläufige).

„Der langen Rede kurzer Sinn."

Unter der Ueberschrift: „Der Religionsunterricht — wie, und wie nicht?" habe ich lange mit den Lesern der Rhein. Blätter verkehrt und Abhandlungen darüber in mehreren Theilen dieses Jahrbuches veröffentlicht; es sind darüber Jahre vergangen. Manchem mag darüber die Kurzweil vergangen sein. Aber man wird mit einem solchen Gegenstande nicht in einem Tage fertig; man denkt auch nicht immer daran, sondern heute eine Stunde und nach acht Tagen wieder eine Stunde oder ein paar, und so habe ich auch die betr. Aufsätze geschrieben. Was in einem herumgeht, was einen innerlich bewegt, darauf kommt man oft wieder zurück. „Was man weiß, macht einem heiß." Zuletzt wird man fertig, oder, wenn man auch nicht fertig wird, so giebt man der Sache doch einen Schluß. Alles muß ja ein Ende nehmen. Und so stehe ich denn auch hier mit meinen Lesern an einem Abschluß. Ich sage nicht, daß ich auf die Sache nicht wieder zurückkommen werde, nein, ich sage das Gegentheil; aber wir stehen vor einem vorläufigen Abschlusse, einem Resultate unserer Besprechung, und ich werde es sofort vorlegen.

Dieses Resultat muß ein positives sein, das Ergebniß der langen Verhandlungen, der „Sinn der langen Rede.“ Wir sprachen über „Wie?“ und „Wie nicht?“ Das letztre nahm die meiste Zeit weg. So ist es natürlich.

„Die Art der Schilderung“ — sagt Immermann in seinen Memorabilien — „die darin besteht, daß man sagt, wie ein Ding nicht sei (und nicht sein soll), scheint mir eine ganz vortreffliche zu sein“; dieses Wort bin ich geneigt, nicht in Betreff der stattgehabten, wohl aber als Species der Ausführung auf den vorliegenden Fall anzuwenden und für ähnliche Fälle zu empfehlen.

Bevor man neu bauen kann, muß man einreißen. Denn kein Gebiet des menschlichen Geistes ist leer oder tabula rasa. Deshalb leisten die negativen Geister den affirmativen die nöthige Vorarbeit. Kein Mensch entläßt eine falsche Meinung eher, als bis er sich von ihrer Falschheit überzeugt hat. Wer ihn dazu bringt, bereitet ihn für die Erfassung der Wahrheit vor.

Wenn man an eine Sache geht, die eine Geschichte von Jahrhunderten hat, und man ist mit ihr nicht zufrieden und „man will es anders haben“, so muß man doch zuerst das Verkehrte des bisherigen Bestandes der Sache nachweisen, ehe man das Richtige darzustellen vermag. Erst bricht man ab; dann baut man neu auf. So wie Jenes das erste Nothwendige ist, so darf Dieses nicht fehlen. Wir stehen jetzt an Diesem, an dem „Wie?“, an dem „Wie denn nun?“

Bevor ich darauf antworte, nämlich ich, kein Andrer (ich spreche nur meine subjective Meinung aus, ich vermeide daher hier das sonst übliche wir = ich und meine Gesinnungsgenossen; die gewählte Ueberschrift war daher nicht nur gestattet, sondern nothwendig), muß ich sagen, daß ich mich fast selbst über die Einfachheit, oder meinetwegen Kleinheit des Resultates verwundere. „Ein kreisender Berg, und — eine Maus!“ Nun meinetwegen eine Maus!

Eine Maus kann einen Löwen aus dem Netze, das ihn umschlungen und seine Glieder gefesselt hält, befreien. Der

gefesselte Löwe ist der Mensch, ist der von Aberglauben, Vorurtheilen und todten Ueberlieferungen umschlungene Mensch. Ich maße mir nicht an, jene Maus zu sein, wohl aber, auf sie hinzudeuten und dazu beizutragen, daß der Unterricht fernerhin die Fesseln nicht verstärke ꝛc. —

Der „allgemeine Religionsunterricht" — von dem war die Rede. Ich sollte den Gegenstand, von dem wir nun weiter verhandeln, auch *so* nennen, denn *der* Name besagt, was er ist; aber ich will es aus zwei Gründen vermeiden, einmal darum, weil es mir trotz wiederholter, deutlichster Erklärungen nicht gelungen ist, das Vorurtheil gegen das Wort „allgemein" in der genannten Verbindung zu beseitigen (darin *soll* es nun eben „abstract" bedeuten, so will man es haben, obgleich es in meinem Sinne das Gegentheil heißt, aber man *will* davon nicht abgehen); dann zweitens, um die Gegner meiner Ansichten nicht von vorn herein abzuschrecken, sie vielmehr nach Möglichkeit für das Weiterlesen und, was die Hauptsache ist, für das weitere Ueberlegen zu gewinnen.

Die Frage ist nach diesen vorbereitenden Bemerkungen demnach die: *Wie will ich, daß der Religionsunterricht in der Schule (Volksschule) ertheilt werde?*

Die Antwort wird *von einem einzigen* Grundsatze regiert und dictirt, der nur der Auseinandersetzung (der Explication oder meinetwegen des Beweises der Richtigkeit) bedarf. Er heißt:

der Religionsunterricht soll den ganzen Menschen bilden, oder:

der Religionsunterricht soll die Grundlage, den Mittelpunkt (den Kern, oder wie man will) der Bildung des jungen Menschen auch in der Schule legen, oder darbieten, oder erzeugen (ebenfalls wie man will). Ich halte mich aber an den ersten, darum gesperrten Satz und gehe nun dazu über, zu sagen, was er setzt (voraussetzt, enthält ꝛc.).

Zuerst aber muß ich noch dem Einwande begegnen, daß er ja (im Widerspruch mit andern meiner Ansichten) erreichen zu können prätendirt, was nur von der ganzen Schulthätigkeit und Einrichtung verlangt werden kann, daß dem Religionsunterricht also hier zu viel aufgebürdet wird. Dieses muß ich als richtig zugeben; aber dennoch bleibe ich bei meinem Satze. Indem ich ihn festhalte, mache ich damit meinen Gegnern eine Concession, meinetwegen ein Compliment (captatio benevolentiae). Diese nämlich pflegen in so hochtrabenden Worten und allgemeinen Forderungen von dem Religiosunterrichte zu reden, daß dagegen alles Andere fast verschwindet. Nun, es sei drum; welchen Rang ich dem Uebrigen anweise und wie ich den Satz verstehe, wird aus dem Folgenden hinreichend klar werden. —

1. Der (nicht zu vergessen: der = mein) Religionsunterricht soll den Menschen bilden, den jungen Menschen, den concreten, den einzelnen, individuellen Menschen (das Individuum).

Wegen des Ersten verlangen wir, daß der Religionsunterricht (die religiöse Bildung) so ertheilt werden, wie er für den Menschen, für jeden Menschen auf der ganzen Erde paßt; wegen des Zweiten, daß er sich dem Wesen der Kindesnatur anschließt; wegen des Dritten, daß er die Verschiedenheiten der individuellen Entwicklung nicht aus-, sondern einschließt, sie folglich beachtet und respectirt.

Auf dieses Dritte haben wir hier, wenigstens zunächst, keine Rücksicht zu nehmen, da die Mannichfaltigkeit des Individuellen unendlich groß ist, so groß wie die Zahl der Menschen selbst; auch enthält unsere Forderung vorerst nur eine Negation (das Nicht-Stören); später aber werden wir sehen, daß die lebendige, wahre Religion, die Religiosität, etwas Individuelles, dem einzelnen Menschen wesenhaft Eigenthümliches ist.

2.*) Wir haben also in der religiösen Bildung den

*) No. 2. könnte ich dem Ersten subsummiren. Da es hier aber nicht

Menschen im Auge, die menschlichen Anlagen, wir stehen auf dem allgemein-humanistischen Standpunkte. Dieses ist überhaupt der Standpunkt der Schule, die keine Standes-, keine Berufs-, keine Tendenzschule ist. Ob unser Schüler künftig im Leben dieses oder jenes Geschäft ergreift, ob seine Eltern diesem oder jenem Stande angehören, kümmert uns nicht. Damit hat es die Erziehung oder vielmehr Bildung ad hoc zu thun. Zur allgemeinen Erziehung gehört Das nicht. Man kann es ja auch nicht wissen, was der kleine Mensch dereinst wird oder will, das bleibt seinem Belieben oder Geschick überlassen. Unsre religiöse Bildung hat es daher so wenig mit einer Confession, als mit einer Profession zu thun.

Das Confessionelle schließt das allgemein Menschliche aus, oder wenn es das nicht thut, so ist es mit diesem identisch und es heißt dann mit Unrecht das Confessionelle. Man kann ein Katholik werden und ist doch noch kein Christ; man kann ein Protestant werden und ist doch noch kein Christ; man kann ein Jude werden und ist doch noch kein Mensch. Die weise Lehrerin, die Geschichte, erweiset dieses. Die Katholiken haben als solche, die Protestanten haben im Namen des Protestantismus und von ihm getrieben, und die Juden haben als Juden nicht selten als wahre Unmenschen, jene also auch gewiß als Nicht-Christen gehandelt.

In dem Confessionellen, das hier, wie billig, historisch zu verstehen ist, liegen Momente, die das directe Gegentheil von dem Christlichen und Menschlichen sind. Darum verwerfen wir es für die religiöse Bildung der Jugend und fordern, daß sie auf das Allgemein-Menschliche gerichtet werde und bleibe.

3. Eben darum, und weil durch sie die Bildung des ganzen Menschen befördert oder erreicht werden soll, liegt

---

auf logische Subtilitäten, sondern auf die Wahrheit ankommt, so stelle ich die Positionen oder Folgerungen neben einander. Es geschieht um der Bequemlichkeit des Autors und des Lesers willen.

in ihr das Augenmerk der Entwicklung und Kräftigung aller Anlagen des Menschen, besonders der höheren, und jedes Bildungsmittel hat seinen Beitrag zu liefern zu der allgemeinen Bildung, die wir die religiöse genannt haben. Welchen Beitrag jedes einzelne liefert, und daß dieses der Fall ist, wird daraus hervorgehen, wenn wir das Wesen der allgemeinen Bildung näher charakterisiren.

Die höheren Kräfte des Menschen sind der Verstand (die Vernunft, die Intelligenz), das Gefühl, der Wille.

Die Religion hat es mit der innern Erregung dieser Kräfte zu thun, mit dem Fundamentalen derselben, mit der ganzen innerlichen und innerlichsten höheren Natur des Menschen, deren Einheit und innerste Wesenheit ich mit Fleiß das Gemüth nenne.

Die religiöse Bildung ist in diesem Sinne wesentlich Gemüthsbildung, die Richtung des ganzen innern Menschen als erkennendes, fühlendes und begehrendes Wesen auf das Höhere, wodurch die Einheit und Harmonie alles dessen, was der Mensch denkt, fühlt und will, entsteht. Alles und Jedes tritt in dem Menschen, dessen religiöses Gemüth die gehörige Lebendigkeit und Stärke empfangen hat, mit dem Höheren in Bezug, nichts ist davon ausgeschlossen.

4. In der religiösen Bildung des Menschen sind folgende Momente zu unterscheiden:

1) das eigentlich religiöse, die religiösen Vorstellungen und Begriffe, die religiösen (sich auf Gott beziehenden) Gefühle, die religiösen Handlungen;
2) das sittliche, dem ersten nahe verwandt, das sich auf das rechte Verhältniß des Menschen zum Menschen bezieht, welches daher aus dem ersten, oder auch, und zwar besser, aus selbstständiger Wurzel abgeleitet werden kann. Beide Betrachtungsweisen sind richtig, jeden Falls schließt sich in der durchgreifend gewordenen religiösen Bildung des Menschen das Zweite mit dem Ersten zu einer Einheit zusammen;
3) das ästhetische Moment, das Schöne, die Liebe zum

Schönen, die Darstellung des Schönen, besonders des schönen Menschenlebens.

In der universalen religiösen Bildung haben wir also beisammen das Wahre, das Gute, das Schöne.

Das Wahre ist Nummer Eins, daher der Sinn der religiös zu bildenden Jugend überall zuoberst und zuerst auf das Wahre zu lenken; die Sehnsucht nach der Wahrheit, nach der absoluten Wahrheit, nach der ganzen Wahrheit, nach nichts Anderem als nach der Wahrheit, ist der alles Andere beherrschende Trieb in dem religiösen Menschen. Das Wahre ist auch das Gute, nichts ist gut, was nicht auch wahr ist; das Wahre ist auch das Schöne, das Höchst-Schöne, nichts ist schön, was nicht wahr ist.

Alle Wahrheit ist entweder Wahrheit der Natur oder Wahrheit des Geistes, des Natur- und des Menschenlebens und Seins. Da nun beide von dem Schöpfer herrühren, so ist im eigentlichen, wahren Sinn des Wortes jede Wahrheit göttliche Wahrheit, keine einzige ist davon ausgeschlossen; sonst wäre ja auch eine religiöse Einheit des Menschenlebens eine Illusion.

Daraus folgt, daß jeder Unterrichtsgegenstand in seiner Wesenheit (ohne alle weiteren Beziehungen, Wendungen, Tendenzen, Absichten) in dem Dienste der religiösen Bildung steht, daß jeder, er möge nun Wahres lehren oder vorzugsweise die Darstellung des Schönen bezwecken, seinen Beitrag dazu liefert. Jeder Lehrer ist darum als solcher ein Religionslehrer; jeder fördert, wenn er seine Pflicht als Lehrer thut, die universal-religiöse Bildung des Schülers.

Ferner folgt daraus, daß alle Veranstaltungen der Schule, die man unter dem Namen der Ordnung und Disciplin zu begreifen pflegt, zur religiösen Bildung des Schülers beitragen, daß Regelmäßigkeit und Ordnung, Pünktlichkeit und Reinlichkeit, Anstand im Gehen, Stehen und Sitzen ꝛc. eben dahin gehören, ja daß die körperliche Ausbildung des jungen Menschen mit Nichten davon ausgeschlossen ist. Von der Aufmerksamkeit, der Lernlust, dem Fleiße ꝛc. braucht nicht die

Rede zu sein; von diesen normalen Schülertugenden versteht es sich von selbst, es sind sittliche Tugenden, sie involviren mit der Wahrheitsliebe und dem Streben nach Wahrheit den Begriff der Sittlichkeit des Schülers.

Das Schöne — um dieses noch besonders zu bemerken — tritt dem Schüler besonders in der Natur, in den Naturgegenständen, und im Menschenleben entgegen — Naturschönheiten und schöne und edle Erscheinungen des Menschenlebens. Dieselben sind für die Gemüthsbildung des Menschen von der höchsten Bedeutung.

5. Der Gegenstand (das Object) der religiösen Jugendbildung ist das Kind, der sich entwickelnde Mensch. Die Form der religiösen Bildung, wie der Bildung überhaupt, oder die Art und Weise der religiösen Belehrung und Bildung ist daher nach den Gesetzen der sich entwickelnden Menschennatur zu bestimmen. Hier machen sich besonders folgende Principien der Didactik geltend:

a) das Princip der Heiterkeit — man erlaube mir, es so zu nennen, hier auf- und voranzustellen; denn von ihm hängt der beabsichtigte Erfolg wesentlich ab. Man vergegenwärtige sich, daß von der Bildung des Gemüths die Rede ist, welche nur gedeiht in reiner Luft, heitrer Umgebung und Ansprache, in gemüthlicher, reiner, heitrer Stimmung.

Dem Kinde ist alles Ernstfinstre, Despotische, Einengende zuwider; es liebt das Befreiende, Anregende, Aufweckende, Gemüthliche. Die Religion soll nicht niederdrücken und fesseln, sondern befreien, erheben, beglücken.

Wer dieses begreift, wird einsehen, daß vorzugsweise die religiöse Bildung nur bei Heiterkeit und frohem, beglückendem Lebensgefühl der Kinder gedeihen kann. Schon deßwegen müssen wir alle niederdrückenden, einengenden, lästigen Uebungen aus dem Religionsunterricht verbannen. Nun weiß Jeder, daß nichts die höheren Vermögen, den Flug des Geistes, mehr niederdrückt als Belastung des Gedächtnisses, als wörtliches Auswendiglernen massenhafter Stoffe, als der Gedächtnißkram.

Dieses Ungethüm, diese traurige Erbschaft geistloser Schultyrannen, hat der Religion, wie der gesammten Jugendbildung, tiefere Wunden geschlagen, als sich sagen läßt. Ich appellire an das Bewußtsein derer, welchen in ihrer Jugend diese Last aufgewälzt worden (vielen Millionen Menschen hat dieses Treiben die nie wiederkehrende Jugendzeit, die Zeit der Knospen- und Blüthenbildung während des Menschheitsfrühlings, gleich einem Mehlthau vergiftet); sie mögen erklären, ob ich Recht darin habe, wenn ich sage: die Stimmung, in welcher die Erwachsenen an die Religion denken, ist zu großem Theile (bei Unzähligen für das ganze Leben) abhängig von der Stimmung, in welcher sie in der Jugend den Religionsunterricht empfingen. Trotz der fortgeschrittenen Pädagogik und Didactik erlebt man es bis zu diesem Tage bei der Mehrzahl unsrer Zeitgenossen (ich muß mich mit einschließen), daß sich bei diesen Erinnerungen das Gesicht verfinstert.

O, es ist manche Erscheinung erklärlich, wenn man ihre Entstehungsgeschichte kennt; die Religionslehrer haben die Abneigung und Gleichgültigkeit der Menschen gegen die Religion auf ihrem Gewissen. Nach meiner Erfahrung muß ich es abermals sagen: in keinem Unterrichtsgegenstande entdeckt man so wenig von wahrer Pädagogik als in dem Unterricht der Religion, wie er bis diesen Tag in Schulen, Katechisirstuben und Confirmandensälen angetroffen und — zur Schande der Pädagogik — von Neuem gefordert wird; von religiöser Bildung kann man fast gar nicht reden. Wer sie liebt und ehrt (sie ist ja das Fundament, der Kern aller Bildung), der denkt auf Mittel, die Religion in einer der Natur der Kinder entsprechenden, sie dafür gewinnenden Weise zu lehren. Das erste Princip ist die Heiterkeit. Das zweite ist

b) das Princip der Anschaulichkeit, welches zwar den Gesammtunterricht beherrscht, hier aber mit stärkstem Accente betont zu werden verdient. Denn woran anders als an Abstract-, wo nicht an Hohlheit und Unverständlichkeit,

litt der bisherige Religionsunterricht? Den dogmatischen Unterricht müssen wir daher für die Volksschule verwerfen; denn die Dogmen sind abstracte Lehrsätze, und wenigstens dem Kinde nicht verständlich, noch viel weniger anschaulich zu machen. Was aber nicht anschaulich ist, paßt auch nicht für den Elementarschüler (paßt eigentlich für Niemand). Nur aus Anschauungen werden lebendige Vorstellungen, klare und bestimmte Begriffe gewonnen; nur durch sie befreien wir den Elementarunterricht von der Abstractheit, die man ihm — hier mit vollem Rechte — vorwirft, was, wie ich hoffe, nachdem die Schindler'sche Frage durch die Welt gelaufen, nicht weiter erwiesen zu werden braucht. Denn wie anders wollten wir in dem Religionsunterrichte aus dem hohlen Wort- und Phrasenwerke herauskommen?

Zu dem Princip der Anschaulichkeit gesellt sich

c) das Princip der Entwickelung oder der Entwickelbarkeit, welches verlangt, daß die religiösen Vorstellungen und Begriffe aus den dem Schüler vorgelegten Stoffen entwickelt werden, folglich aus ihm entwickelt werden können, daß sie also thatsächlich und nach Nr. b in concreter Gestalt darin liegen.

Das Gegentheil ist das Mittheilen, Vorsagen, Octroyiren, Offenbaren, Aufnöthigen, Einpauken. Solches war Sitte, es ist es noch, man dringt da, wo diese Weisen überwunden waren, auf ihre Wiederaufnahme, oder die ergriffenen Maßregeln haben wenigstens diese Folge. Aber es ist ein heilloses Verfahren. Es kam durch die Meinung, daß die Religion kein menschliches Product, sondern daß sie vom Himmel gefallen sei, durch den Mangel aller psychologischen Kenntniß der menschlichen Seele und durch die Faulheit der Lehrer in die Schulen und in den Religionsunterricht überhaupt. Die Religion wurde ein Gegenstand des Auswendiglernens. Der Stoff wurde in kurzen Fragen und langen Antworten dargeboten. Diese im Himmel und auf Erden unverantwortliche Lehrweise erklärt allein hinreichend den heutigen religiösen (trostlosen) Zustand des Volkes. Wie kann

die Religion, die auf solche unpsychologische, abschreckende, unmögliche, förmlich haarsträubende Weise an die Kinder gebracht wurde, auf das Gemüth wirken, ein Gegenstand des Gemüthslebens werden?

Ihr dürft den Kindern nichts vorsagen,*) ihr dürft ihnen nicht vordeclamiren, was für Gefühle sie bei diesem oder jenem Gegenstande haben müßten; oder lassen sich auch Gefühle und Gesinnungen commandiren? Ihr dürft keine Erklärungen und keine Definitionen machen, und zwar muß dieses Nichtthun so weit gehen, daß ihr euch bestrebt, es dahin zu bringen, daß es nicht nöthig ist zu sagen, dieses oder jenes sei löblich und gut, häßlich und böse. Ein Fluch oder der Tod ruht auf euerm Thun, wenn ihr die Kinder dieses nicht selbst empfinden und erkennen lasset.

In das heutige Feldgeschrei der Verdammung der Katechisirkunst und Sokratik von Seiten der frommen Herren von der beliebten Sorte, die sich selbst für die allein „positive" zu erklären und „der positiven Grundlagen" zu berühmen den Muth hat, einzustimmen, bin ich daher weit entfernt. Ich halte ihren Besitz für einen Beweis pädagogischer Begabung und psychologischer Erkenntniß. Ihre Schwierigkeit erklärt sich aus ihrer Seltenheit, und ihr Seltnerwerden erklärt sich durch ihre Vernachlässigung in dem Studium der Theologen und durch die schiefen Ansichten der Seminardirectoren, die jetzt vielfach auf Beifall rechnen dürfen.

Wer jemals einen ächten Katecheten gehört und die Wirkung seiner hohen Kunst auf die Gemüther der Kinder oder

*) Nichts vorsagen! In welchem Grade ein gewissenhafter, wahrhaftiger Mann darauf hält, geht aus einem seiner Aussprüche hervor: „Dem Kinde zu sagen, daß etwas schön sei oder nicht und weshalb, ist Unverstand. Man sagt dem Kinde ein Wort, es sagt es nach und — hat nichts gelernt und nichts gewonnen, als es mit der Wahrheit nicht genau zu nehmen." Bartholomäi, „Herr Curtmann und die Gemüthsbildung," S. 32. Nach dessen Ansicht sollen die Gefühle durch die Gegen- und Zustände auf natürliche Weise in dem Kinde erweckt werden.

auch der anwesenden Erwachsenen beobachtet, oder besser: selbst empfunden hat, wird eine hohe Meinung davon haben. Was aus den vorgelegten Stoffen und aus der Natur der Kindesseele entwickelt werden kann, soll auch aus ihnen entwickelt werden. Ich fürchte, das Alles ist heut zu Tage in den Wind geredet; denn die jetzige theologische Richtung ist ihm nicht günstig. Im vorigen Jahrhundert war man darin weiter, und wenn die Theologen erst wieder mehr Pädagogen werden, wird man erkennen, was man versäumt hat.

Viertens führen wir auf:

d) das Princip der Systemlosigkeit.

Es enthält einen negativen Grundsatz; aber er muß hier aufgestellt werden, weil es nothwendig ist, gegen den heutigen Brauch oder vielmehr Mißbrauch zu polemisiren. Dieser Mißbrauch besteht in der Systemsucht oder -wuth.

Man überliefert dem Elementarschüler ein religiöses, theologisches, dogmatisches System, einen gegliederten, vollständigen Inbegriff „der zur Seligkeit nothwendigen Lehren", bestehe er auch nur in dem Darbieten eines Katechismus, sei es des römischen, oder des Luther'schen, Calvin'schen oder eines willkürlich fabricirten. Was man nach didactischen Grundsätzen überall im Elementarunterricht verwirft, das findet man noch auf dem Gebiete des Religionsunterrichts, weshalb ich oft habe sagen müssen, daß kein Unterricht weniger von den Fortschritten der Didactik profitirt habe als der Religionsunterricht. Wenn heut zu Tage ein Lehrer die Schüler mit einem System, sei es mit einem grammatischen, oder historischen, oder naturkundlichen, z. B. in der Mineralogie mit dem Werner'schen, in der Botanik mit dem Linneschen, in der Zoologie mit dem Cuvier'schen ꝛc. belastet, so weisen wir ihm die Thür; denn in die Elementarschule gehört kein System, am allerwenigsten darf man damit anfangen. Es paßt nur für den, der es selbstständig aus den Thatsachen entwickeln kann, paßt nur für die Wissenschaft, gehört nur an das Ende wissenschaftlicher Untersuchung und ergiebt sich dann von selbst, und wenn es das nicht

thut, so taugt es nichts, weil es nicht in den Sachen liegt, sondern in dem Menschenwitz, oder weil es über die Kräfte des Lernenden hinausgeht.

Systematisch mag der durchgebildete Lehrer denken; aber er darf dem Schüler kein System, aus dessen Vordersätzen Schlüsse gezogen werden, welche dem einfachen Menschenverstande nicht sofort einleuchten, überliefern. Die Systemsucht hat den literarischen Terrorismus in die Wissenschaft gebracht; die theologischen Systeme haben das Parteiwesen, die Leidenschaftlichkeit, die Verfolgungssucht in der Religion erzeugt. Von den religiösen Wahrheiten muß uns ein inneres Bewußtsein unerschütterlich und unmittelbar überzeugen; nicht aber muß dazu eine syllogistische Ableitung erforderlich sein. Darum kein System, nicht einmal Gesetze (die in's Staatsleben gehören), sondern große Grundsätze und Lebensprincipien, wie Christus sie aufstellte, der auch nicht daran dachte, seinen Jüngern und durch sie der Welt ein System zu überliefern.

Durch den Unterricht, durch welchen wir die religiöse Bildung anstreben, wollen wir alle Kräfte des Menschen erregen, ihn so recht in dem Mittelpunkte seiner Existenz ergreifen, ihn von der Tiefe aus erbauen, tiefes Gemüthsleben durch alle seine Adern ergießen und einen Strom lebendiger Vorstellungen und Gefühle durch ihn hindurch leiten. Wie kann Solches durch ein System, durch gegliederte Lehrsätze, durch Behauptung und Beweis und durch scholastische Formen und Formeln geschehen? Nun und nimmermehr. Darum weg damit!

Ein System, das sich von selbst in dem Gedankengange eines Menschen auferbaut — geschieht es nicht von selbst, durch innern, unwiderstehlichen Drang, so ist es gemacht, mit Willkür und Absicht fabricirt — hat, wie jedes gesunde Naturerzeugniß, seinen Werth, einen Werth für den, der es — nicht: erfand, sondern der unwillkürlich die Stätte seiner Erzeugung war. Aber für Andere, andere Köpfe, andere Denkweisen rc. hat es nur den Werth der Merkwürdigkeit;

es hat nur Wahrheit und inneres Leben für den, in dem es ward, und wenn es für einen Zweiten dieselbe Bedeutung gewinnen sollte, so müßte dieser nicht nur dem Ersten seiner Natur nach ganz gleich sein, sondern er müßte auch dieselben Erfahrungen und Grundanschauungen besitzen. In jedem andern Falle, d. h. in allen wirklichen Fällen, wird der Mensch (der das System eines Andern annimmt, sich hineinzudenken zwingt, von Oben herunter, statt von Unten herauf anfängt, die Mannichfaltigkeit der Welt und Erscheinungen der angenommenen Einheit unterzuordnen und seine eigene, wenn sie gesund ist, eigenthümliche und spröde Individualität in die gegebene Form hineinzuzwängen bemüht ist), nothwendig zur Karikatur seiner selbst, ein Zerrbild, wo nicht eine Vogelscheuche, und, wenn seine Natur zum Herrschen hinneigt, für Andere zu einem Despoten. Man werfe einen Blick auf die Schüler aller Philosophen von Bedeutung, auf die Jünger ihrer Systeme, und man wird die Wahrheit, die ich eben ausgesprochen habe, erkennen und das Grauen mitempfinden, das mich ergreift, wenn ich den Blick darauf hinrichte, was in dieser Beziehung manche orakelnden Pastoren und Lehrer durch ihre Systeme und die damit verbundene dogmatisirende Methode anrichten. Sie propagandiren die Sclaverei und Knechtschaft des menschlichen Geistes in der Angelegenheit, die die freieste sein sollte und ohne Freiheit gar keinen Werth hat, sie sind die Grundverderber der menschlichen Natur, natürlich der Religion auch.

Das Alles wird hier wahrscheinlich auch in den Wind gesprochen sein — denn mit der psychologischen Ignoranz und mit dem Dünkel, der dem Inhaber einredet, ein Werkzeug der Vorsehung zu sein, kämpfen Götter und göttliche Menschen selbst vergebens.

Solcher göttlichen Menschen hat Deutschland zwei hervorgebracht; aber es hat nichts geholfen. Sie heißen Lessing und Schleiermacher, zwei Vorbilder für jeden denkenden Menschen, nicht, um sie zu copiren und ihre Weise in der oben verdammten Art zu mißbrauchen, sondern um, wenn

man in ähnlicher, wenn auch tausendfach schwächerer Art, d. h. menschlich, organisirt und nicht verstümmelt und castrirt ist, durch die glorreiche Weise ihres Denkens und Lebens in der eigenen, diesen Musterbildern ähnlichen, d. h. menschlich-normalen Weise, bestärkt zu werden. Schleiermacher hat durch seine „Reden über die Religion" der nicht seltnen Despotie in der Verbreitung der Religion — theoretisch, leider nicht praktisch — ein Ende gemacht, und Lessing ist in seiner Verabscheuung aller künstlichen Systematik und in der Anwendung der allein selbstständig zur Wahrheitfindung führenden, von einzelnen Thatsachen ausgehenden, analytisch-heuristischen Methode ein Muster für alle Zeiten. Es hat wenig geholfen, muß man mit Schmerz sagen, wenn man die Masse der in ganz entgegengesetzter, der Natur der Sache und der Menschen widersprechenden Weise fortorakelnden Religions- und andrer Lehrer betrachtet, wenn man wahrnimmt, daß der Despotismus, den sie, nach wie vor, auf das Volk und seine Jugend ausüben, als die zur Seligkeit führende Weise hier und da von machthabenden Häuptern gepriesen wird. Trotz dem ist das Wirken der genannten großen Männer nicht verloren, wenn auch escamotirt und verschüttet von denjenigen, die sich in dieser fluchwürdigen Verfahrungsweise als wahre Virtuosen erweisen. Die verfinsterte und unterdrückte Welt wird aber wieder erwachen und den genannten großen Vorgängern einen Auferstehungsmorgen bereiten. Bis dahin müssen wir Einzelne uns begnügen, auf sie hinzuweisen, und, ergriffen von der unseren Geist durchleuchtenden Wahrheit, nach ihrer Art zu denken und zu leben, die in uns lebende, ihnen ähnliche, auch nicht gemachte, sondern gewordene Natur zu stärken und zu kräftigen. Der Lehrdespotismus, wie jede Art des Despotismus, dringt auf Einheit, Einförmigkeit, Conformität und Uniformität, das System ist sein Werkzeug, mit dem er die Menschenseelen in die gemachte Form einspannt und das ihnen eigenthümliche Leben unterdrückt. Wenn Etwas, so verdient sein Thun den Fluch der Menschenerzieher.

---

e) Das Princip des Fortschritts und des unendlichen Entwickelungsprocesses der Menschheit.

Wie jeder Mensch, so hat sich die Menschheit geschichtlich entwickelt. Jede Entwicklung ist historischer Proceß, aus einem Keime zu fortschreitendem Werden und Gestalten. Jeder Mensch soll den Entwicklungsproceß der Menschheit durchmachen. Darum stellt man ihn auf historischen Boden, entwickelt durch die Geschichte des Menschengeschlechts ihn selbst, durch die Geschichte der Religion sein religiöses Bewußtsein.

Die Geschichte schließt nichts ab, gelangt nur zu Stadien und Epochen, die einen ferneren Fortschritt bedingen, den Keim dazu in sich tragen. Der Entwicklungsproceß ist ein unendlicher.

Jedes Ereigniß ist das Ende einer vorangegangenen und der Anfang einer folgenden Reihe, der Schlußsatz früherer Ober-, die Prämisse folgender Schlüsse. Eben so ist die Stellung jedes an der Entwicklung theilnehmenden Menschen; er ist Product und Erzeuger zugleich. Nicht anders faßt ihn die Geschichte, nicht anders faßt er sich selbst auf. Der Narr betrachtet sich als Urschöpfer oder als Endresultat; der Vernünftige sieht sich als Punkt in einer nach beiden Seiten unendlichen Linie an.

Darum darf die geschichtliche, dem Wesen der Menschheit entsprechende Bildung keinen definitiven Abschluß setzen, weder in der Idee, noch in der stattgehabten Wirklichkeit, noch in der Bildung des einzelnen Menschen. Wer ein solches Definitivum oder Ultimatissimum setzt, kennt weder das Wesen der Geschichte, noch das Wesen des Menschen. Der Unterricht darf daher auch auf keinen definitiven Abschluß hinweisen, er existirt nicht; er ist stets nur ein vorläufiger, und wenn er in der Meinung existirt, so ist diese zu beseitigen.

Der geschichtlich-religiöse Unterricht führt daher die Geschichte des religiösen Bewußtseins bis zur Gegenwart fort, weis't aber allein dadurch auf den Fortgang des Processes hin, hütet sich daher wohl, irgend einen Lehrbegriff als solchen hinzustellen, über den nicht hinauszugehen, welcher der ge-

schichtlichen Entwicklung zu entziehen wäre. Das hieße, den ohnedieß von keiner Gewalt der Erde aufzuhaltenden Proceß leugnen und den (vergeblichen) Versuch machen, ihn in Betreff des einzelnen Menschen und damit nach Möglichkeit des ganzen Geschlechts aufzuheben. Die Geschichte selbst spottet bekanntlich dieser Versuche. „Sie bewegt sich doch."

Eben deshalb ist die Bindung eines Menschen an ein Glaubensbekenntniß, möge es die Vorzeit oder die Gegenwart aufstellen, ein Verrath an der Natur des Menschen, dessen Wesen und Werth eben in der fortschreitenden Entwicklung besteht. Der der Wahrheit der Geschichte gemäße historische Unterricht verhütet den Dogmatismus und seine verderbliche Tendenz.

Die „Offenbarung" selbst ist, wie Lessing in seiner classischen Abhandlung über die „Erziehung des Menschengeschlechts" unwiderleglich gezeigt hat, nichts Anderes als die göttliche Erziehung des Menschengeschlechts, die als Erziehung sich dem Standpunkt desselben accommodirt, mit der Entwicklung fortschreitet und die Unendlichkeit derselben nicht hemmen, sondern fördern will. Hätte sie die entgegengesetzte Absicht, so wäre sie nicht Erziehung. Alle wahre Erziehung hat ein in der Unendlichkeit liegendes Ziel im Auge. Nicht die Erreichung, sondern die Richtung und Bewegung auf dasselbe ist die Bestimmung des Menschen. Den Jüngling auf diesen Weg zu bringen und zu dieser selbstständigen und freien Bewegung zu veranlassen, ist die Aufgabe des Erziehers.

Ich bin fertig, wahrscheinlich werden die Leser darüber erstaunen; aber ich habe in der That alles Wesentliche gesagt und die Frage nach dem „Wie?" beantwortet, so gut beantwortet, wie ich es vermag.

Denn was nun noch folgt, ergiebt sich von selbst, und wer das nicht zum Voraus erkennt, hat mich nicht verstanden, oder ist andrer Meinung.

Die Frage nach dem „Wie denn?" kann für den, der

dem Bisherigen beigestimmt hat, nicht mehr aufgeworfen werden. Denn die Art und Weise, welche einzig und allein den bisherigen Anforderungen und nach meiner Meinung allein den Anforderungen an die religiöse Bildungsweise des Kindes entspricht, brauche ich nicht mehr zu nennen, jeder muß sie kennen, weil es keine andre sein kann, als die

Historische.

Geschichte, meine Herren, nichts als Geschichte. (Dies ist „der langen Rede kurzer Sinn".) Religion — nicht Theologie; sittliche Grundsätze — keine dogmatischen Lehrsätze: durch Thatsachen; die unter den Augen der Kinder passirenden sind die wichtigsten; was die nicht liefern und leisten, liefert und leistet die Geschichte.

Denn Geschichte läßt sich

a) mit Heiterkeit (versteht sich: heiterem Ernste) behandeln. Wann hätte die Jugend aufgehört, nicht gern Geschichten zu hören? „Erzähle uns etwas, lieber Vater, liebe Mutter!" Das verstand Campe der Kinderfreund und Kinderkenner, und Jesus der Menschenfreund und Menschenkenner verstand es auch. Natürlich muß man erzählen können und gute Geschichten erzählen.

Geschichte liefert

b) Thatsachen, Begebenheiten, Ereignisse aus dem Leben; Handlungen und Personen treten in individueller Gestalt vor das Auge des Lesenden und Hörenden, der Anforderung der Anschaulichkeit wird vollkommen genügt, selbst dann, wenn man ihr durch Bilder nicht zu Hülfe kommen kann, was aber auch sehr gut ist.

Ferner liegt der religiöse Inhalt (von religiösen Geschichten ist ja die Rede) in den Geschichten und zwar in concreter Gestalt, er kann also in ihnen erkannt und folglich

c) aus ihnen entwickelt, zum Bewußtsein gebracht werden und zwar durch die Kinder selbst. Von Vorsagen, Vorpredigen, Declamiren, Offenbaren, Definiren und andern Verkehrtheiten ist also gar keine Rede. Was die Kinder bei leiser Anregung von Seiten des Lehrers

nicht finden, das ist noch nicht für sie; und was sie noch nicht aussprechen können, läßt man still empfinden.

Die Geschichten

d) knüpfen sich an kein System, erlauben gar nicht die Aufstellung eines solchen; sie entstehen im Leben in aller bunten Mannichfaltigkeit desselben und wecken das Leben, geben zu denken und zu empfinden und enthalten edle Antriebe zum Handeln; endlich

e) leitet die Geschichte auf die Bahn einer unendlichen Entwicklung.

Summa: **Der Religionsunterricht der Volksschule ist Historie, nichts mehr und nichts Anderes.** *)

Es sei erlaubt, noch einige Bemerkungen und Fragen anzuschließen.

1. **Wo nehmen wir diese Geschichten her?**

Antwort: aus dem geschichtlichen Schatze, welcher dem Volke besonders werth ist, den es heilig hält, der ihm also auch am meisten bekannt ist, so daß sie schon darum, weil der junge Mensch in das Volksbewußtsein hineingestellt werden muß, ihm nicht vorenthalten werden dürfen; **wir** also nehmen sie aus dem Alten und Neuen Testamente.

Ob diese Geschichten alle wahr sind, ob die Begebenheiten sich alle so zugetragen haben, wie sie erzählt werden, das geht uns gar nicht das Geringste an. Es kommt in Betreff ihres Inhaltes auf ihre psychologische Wahrheit an, in Betreff ihrer Wirkung auf den Eindruck, den sie auf das Herz, den Kopf und den Willen des Kindes machen. Die Art ihrer Behandlung beugt allen unnützen Fragen vor und ist ungleich wichtiger als der Inhalt selbst. Mag ihr Inhalt

---

*) Wenn ich in einem früheren Aufsatze in den Rhein. Blättern für die obere Stufe der Volksschule noch eine **Zusammenstellung** des (aus der Geschichte genommenen) religiösen Inhaltes in Vorschlag brachte, so bin ich auch jetzt noch dieser Meinung. Nur halte ich dieses nicht für durchaus nothwendig; ich lasse es daher, da ich mich hier auf das Nothwendigste beschränken wollte, weg.

nicht wahr sein, wenn er nur schön ist, mögen sie zu den Mythen, zu den Dichtungen gehören, gleich viel; der gute Eindruck, den sie zurücklassen, bleibt. Erzählen wir ja auch unsern Kindern Märchen, schöne Märchen — mögen sie jetzt oder später einsehen, daß ihr Inhalt keine buchstäbliche Wahrheit enthält!

2. Wie behandeln wir diese Geschichten?

Wir erzählen sie, lassen sie lesen, sie wieder erzählen. Wir lassen das Ganze auf die Schüler wirken; wir sehen uns auch das Einzelne an, wir betrachten die Personen, die Handlungen. Die Kinder sollen den Eindruck, den die Geschichte auf einen natürlichen, guten Menschen macht, empfangen; sie werden die Geschichte empfinden, sich der guten Gesinnungen freuen, die bösen verabscheuen. Der Schüler soll die Geschichte empfinden, fühlen und denken, nicht Dieß oder Jenes bei der Geschichte; er soll nichts Fremdes hinzubringen, er soll und wird das Rechte und Wahre der Geschichte entnehmen. Deshalb soll der Lehrer auch keine Empfindungen absichtlich dabei erwecken, er soll nichts machen.

Aber er wird die religiösen und sittlichen Vorstellungen und Begriffe, welche in den Geschichten liegen, entwickeln, er wird allmählich die religiösen Anschauungen zu Begriffen erheben, die nun nicht mehr hohl sind, weil ihnen concrete Thatsachen zu Grund liegen, und er wird, wo es Noth thut, die Geschichte auf das Leben der Kinder anwenden.

3. Die Geschichten enthalten mitunter sehr behaltenswerthe Sätze, kernhafte Gedanken und Sprüche. Wir prägen sie dem Gedächtniß der Schüler ein, nehmen aber dabei Rücksicht auf die Individualitäten der Schüler — manches Kind kann nicht viel tragen — und auf die Erhaltung der Heiterkeit und der innigen Freude an den Geschichten.

In dem Alten wie Neuen Testamente kommen höchst poetische Stücke vor; wir weiden die Jugend nach Möglichkeit an ihrer Schönheit, wir machen es eben so mit schönen religiösen Liedern, wie sie dem Sinn der Jugend zusagen, sind aber bei ihnen, in Betreff der möglichen Beschwerung des

Gedächtnisses durch sie, noch vorsichtiger als bei den Sprüchen. Gedächtnißlasten drücken den Geist, ersticken das Gemüth.

4. Wir beginnen die Erzählung einer Geschichte in der Stimmung, in welcher sich die Kinder und wir befinden.

Wir hüten uns, eine fremdartige, künstliche Stimmung zu erwecken, sei es durch Miene, oder Pathos, oder anderes Machwerk. Wir vermeiden alles Künstliche. Es führt zur Unwahrheit und Unwahrhaftigkeit.

Das Kind soll keine fromme Miene machen, es muß in seiner natürlichen Beschaffenheit erhalten werden. Nur sie eignet es für die Auffassung des Wahren und für unbefangene Aeußerungen. Deshalb müssen alle besondern Veranstaltungen vermieden werden. Dieselben können zwar dunkle Gefühle erwecken; aber sie machen nur zu leicht denkunfähig, wo nicht gar unwahr.

Deswegen verwerfe ich auch auf den ersten Stufen des Religionsunterrichts das einleitende Gebet. Gegen dasselbe zu Anfang des Unterrichts überhaupt habe ich nichts, im Gegentheil, es ist schön und gut, und der, der da aus Erfahrung weiß, wie leicht einem Menschen etwas mißlingen kann, mit welchen Schwierigkeiten das Geschäft der Erziehung und Bildung verbunden ist, und wie „an Gottes Segen wirklich Alles gelegen ist", der wird den Drang in sich verspüren, das „arbeite und bete" nicht zu vergessen.

Aber dieses Gebet hat einen allgemeinen Zweck, erstreckt sich über Alles. Bete ich aber, nicht nur, daß Gott ein bestimmtes Geschäft besonders segnen möge, sondern geschieht es mit der Wendung, wie man ja verlangt, daß man an die religiöse Betrachtung und Belehrung, an Bibellesen u. s. w. „betend" gehen müsse, so ist die Befangenheit da und das Kind seiner natürlichen Beschaffenheit enthoben. Die Religion soll aber mit dem übrigen natürlichen Wesen des Menschen in Harmonie stehen, aus ihr hervorgehen. Merke: in der genannten Beziehung etwas zu wenig zu thun, ist weit weniger nachtheilig, als etwas zu viel zu thun. Jede Spur von Unnatürlichkeit, Geschraubt- und Verschrobenheit, künst-

lichem Wesen und Absichtlichkeit verzerrt den zur Auffassung der Religion und zur Entwicklung der wahren Gefühle unumgänglich nothwendigen Wahrheitssinn. Die kleinste Unwahrheit, das geringste Scheinwesen ist Gift für die religiöse Gesinnung. In dieser Beziehung scheinen viele Lehrer fast gar kein Gewissen, selbst keinen Wahrheitssinn mehr zu haben.

Aus diesen Gründen verwerfe ich auf den ersten Stufen das zu Anfang der Religionsstunden herkömmliche Beten. Es setzt auch die übrigen Lectionen und Lehrer herab. Auch sie sind, wie oben ausgeführt, Erzeuger religiöser Bildung. Das wahrhaft d. h. natürlich gebliebene Kind kennt in seinem Gefühle auch den gemachten Unterschied nicht.

Ein Anderes ist es, wenn die Religionsstunden bereits eine anhaltende Wirkung hervorgebracht *haben*, wenn das Kind empfindet, von ihnen gehe eine gehobene Stimmung aus, so daß es bei dem Gedanken und bei dem Herankommen derselben von selbst in dieselbe versetzt wird; dann ist das Beten nur ein Ausdruck dieser Stimmung, folglich wahr.

Dem Leser kann damit nicht verborgen bleiben, was ich will: Wahrheit, Wahrhaftigkeit, nichts mehr und nichts weniger, nichts Anderes, und darum keine Spur von Absichtlichkeit und Macherei.

Diese verstimmt auch sofort den natürlichen Menschen, verzerrt sein Wesen.

Die *Sache* soll wirken und nichts Anderes. Was sie nicht wirkt, darauf muß verzichtet werden. Der Lehrer soll das Kind nicht fromm *machen*, nicht zur Frömmigkeit bereden. Die fromme Gesinnung oder Stimmung soll nicht zu den Sachen hinzugebracht werden, sondern sie soll aus ihnen hervorgehen. Wer dran denken muß, daß es schön sei, den Aufgang der Sonne in frommen Gefühlen und in gerührter Stimmung zu erwarten, der lasse sie, wie *Asmus* anräth, „in Gottes Namen ohne Thränenwasser aufgehen."

Kehrt diese Natürlichkeit, Lauterkeit, Unbefangenheit und Wahrhaftigkeit nicht zur Behandlung und Beschäftigung mit der Religion und in die Religionsstunden zurück, so ist und

bleibt es mit ihrer gesunden Wirkung vorbei. In unsrer, durch den Zwang, die Absichtlichkeit, das Scheinwesen, den Parteihaß, die Lüge und die Heuchelei vergifteten Zeit*) muß

*) Man betrachte, um uns auf das Religionsunterrichts-Gebiet zu beschränken, was unter uns alle Tage, Werktags wie Sonntags, geschieht! In den Schulen sagen die Lehrer den Schülern Dinge vor, die sie nicht verstehen, die oft kein Mensch versteht. Sie sprechen ihnen dogmatische Sätze vor, d. h. abstrahirte Sätze, ohne daß die Schüler die Anschauungen haben, aus welchen sie abstrahirt sind, auch Sätze, welchen überhaupt keine Anschauungen zu Grund liegen, die also schlechthin unverständlich sind. Denn ohne Anschauungen oder unmittelbare Vorstellungen läßt sich nichts einsehen. Die Schüler werden genöthigt und gewöhnt, diese theils erfahrungslosen, theils schlechthin unbegreiflichen Sätze nachzusprechen, und damit ist das vorstellungs- und begriffsleere Wort auf den Thron gehoben, das Plapper- und Phrasenwerk inthronisirt. Jedes Wort aber, welches gebraucht wird und welchem im Geiste des Sprechenden keine Vorstellung zu Grunde liegt, ist ein Ding, das nichts enthält, aber so thut, als wenn es etwas enthielte, ist folglich Schein, veranlaßt Täuschung, wird zur Lüge. So wird mit dem lauten Wortwerk die offenbare Unsittlichkeit den Kindern zur Eigenschaft, zu ihrem eigensten Wesen gemacht. Wie könnte man sich auch sonst ohne diese allgemeine Gewohnheit und Gewöhnung die ungeheure Herrschaft des Wort- und Phrasenthums erklären? Dem natürlichen Menschen ist von Haus aus nichts mehr zuwider als Worte ohne Sinn und Bedeutung; er gebraucht auch, wenn er nicht etwa gezwungen wird, kein einziges ohne Vorstellung.

Und was geschieht von vielen Geistlichen? Sie reden den Leuten den Glauben auf; sie freuen sich, wenn sich Einer, er sei wer er sei, zu den Dogmen bekennt, die sie vortragen; ob dieselben sich auch (nur in diesem Falle wäre das Bekenntniß zu ihnen wenigstens subjectiv wahr) mit dem übrigen Inhalte in dem Geiste des „Gläubigen" vertragen, wer fragt danach? Kurz, sie suchen, die Menschen zu „Gläubigen" zu machen, rühmen diese „Gläubigen", tadeln und verdammen die „Ungläubigen", nennen die Propheten und heiligen Männer andrer Völker Lügenpropheten, als wenn sich Gott nicht auch ihnen bezeugt hätte; sie suchen die Gläubigen zur „Frömmigkeit" zu bereden, ermahnen sie zur Kirchlichkeit um des Beispiels willen u. s. w. Und doch hat die Frömmigkeit nur dann einen Werth, weil nur dann eine Wahrheit, wenn sie aus der Erkenntniß der Sache hervorgeht, und eine Uebung oder Handlung, die ich „um des Beispiels willen" vornehme, erfolgt nicht um der Sache willen, sondern ist Schein und Scheinwesen, die den Andern weiß macht, daß es um der Sache willen geschehe. Er dagegen thut es, kann ich annehmen, auch um des Beispiels willen. Also hüben wie drüben Unwahrheit, Täuscherei, Lüge.

man der Wahrhaftigkeit nachjagen; sogar der Fanatismus für dieselbe wäre zu begreifen, folglich zu entschuldigen.

Ich bin zum zweiten Male fertig. Nur habe ich den Lesern, besonders den Lehrern noch einige Fragen zu stellen,

1. Wird der religiöse Unterricht oder vielmehr die religiöse Bildung nach den bisher aufgestellten Ansichten und Grundsätzen den Geistlichen der verschiedenen Confessionen, den Kirchen, genügen?

Wir haben uns in unsrer Betrachtung nicht um sie bekümmert, nicht an sie gedacht; wir machten unsre Feststellungen von dem pädagogischen Standpunkte aus, welches der unsre ist. Die Geistlichen stehen aber auf dem kirchlichen. Sollen wir uns auf denselben versetzen lassen?

Ich sage: Nein; er geht uns nichts an. Nicht wir haben uns auf ihren particularistischen, sondern an den Geistlichen ist es, sich auf unsern Standpunkt, auf den pädagogischen, den allgemein-menschlichen der Christus-Religion, zu begeben, Alles, was wir thun, aus dem Gesichtspunkte der Menschenbildung zu betrachten. Wir wollen religiöse Bildung, und wir haben angegeben, wie wir sie anstreben: nämlich durch Alles, durch Alles, was in der Schule geschieht, durch Inneres und Aeußeres, durch Disciplin wie durch Doctrin. Nach uns ist Alles — Disciplin, Bildung des Geistes, und davon ist auch die Körperbildung (das Turnen) nicht ausgeschlossen, geschweige denn irgend eine Art von Unterricht. Bewirkt das Rechnen sittliche Bildung? Wer das nicht einsieht, lese Grube's Abhandlung darüber. Und von da, von dem dem religiösen Leben entferntesten Gegenstande, mache man einen Schluß auf die Wirkung der übrigen (Naturkunde, Geschichte rc.) und ihren harmonischen Beitrag zur Gestaltung des wahren Menschenlebens und Seins!

Damit haben wir es zu thun, nicht mit dem Kirchenthum oder den Kirchenthümern, für welche die confessionellen Geistlichen wirken, jeder für das seinige, das er exclusiv für das

richtigste hält und in der Regel so überschätzt, daß er im Stande ist, denjenigen, der aus innerer Ueberzeugung zu einem andern Bekenntniß übergeht, der irreligiösen Gesinnung zu beschuldigen. Viele denken, wenn sie einen zum Katholiken oder zum Protestanten machen, hätten sie ihn auch zum Christen, zum wahren Menschen gemacht. Kirchenthum geht ihnen über Religiosität, oder ist ihnen eins mit Religion, Religion ohne Kirchenthum ist ihnen Chimäre. Wir meinen und hoffen, in unsrer Weise religiöse, auf das Höhere gerichtete, harmonisch gebildete, einheitliche, ganze und wahre Menschen an das Leben abzuliefern. Welchem Kirchenthume sich dieselben anschließen, das ist kein Gegenstand unsrer Sorge. Kirchenthum ist Form, nicht Wesen und Kern, also wechselnd wie die Zeit und die Menschen — Jeder wähle die ihm zusagende Form! Folglich darf uns die gestellte Frage, sie möge bejaht oder verneint werden, nicht kümmern. Wir bleiben auf dem pädagogischen Standpunkte und vertheidigen ihn. Eben deßwegen (auch eben deßwegen) weisen wir den Einfluß der (confessionellen, auf irgend einem Parteistandpunkte stehenden) Geistlichen auf Erziehung und Bildung der Jugend in den Schulen zurück; sie haben damit nichts zu schaffen. Will es eine Schulgemeinde, nun gut, die Eltern haben darüber zu verfügen; principiell aber gebührt ihnen kein Einfluß, und es steht zu hoffen, daß die Eltern so weit kommen, Erziehung und Schule aus dem pädagogischen, nicht mehr, wie bisher, aus confessionell-kirchlichem Standpunkte zu betrachten. Die vernünftigsten, gebildetesten, fortgeschrittensten Menschen stehen auch bereits auf diesem Standpunkte. Wenn man sie nur gehen ließe, wenn sie nur nicht von fremdem Einfluß von Seiten der Kirche wie des Staats berührt würden, wenn sie sich nur frei versammeln und berathen dürften! Dann würde die Wahrheit schon herauskommen, dann würde man inne werden, ob die Eltern ihre Kinder für exclusive Kirchlichkeit erzogen wissen wollen, ob sie es billigen, daß man, wie neuerdings in Kurhessen, von den

Lehrern, selbst den Gymnasiallehrern, das Versprechen erzwingt, kirchlich-confessionell erziehen zu wollen. —

Unsre (die beschriebene) religiöse Gesammtbildung entspricht, nach unsrer Ueberzeugung, nicht bloß der Menschennatur, der religiösen Grundanlage derselben, dem Wesen aller wahren Religion, sondern auch den Anforderungen und Bedürfnissen des Lebens, und wird daher wohl auch nicht neben dem Himmel vorbeiführen.

Alles ist auf die Menschennatur gegründet und auf die Wahrheit, welcher jene nach dem in ihr angelegten mächtigsten Zuge zustrebt. Der Mensch will das Wahre, das Gute. An nichts hat er eine größere Freude. Bleibend und dauernd ist darum nur das auf die Wahrheit Gegründete. Alles Andere ist von Anfang an dem Untergange geweiht. Soll darum der Religion wieder aufgeholfen werden, so muß die Wahrheit wieder eingeführt werden. Ohne Freiheit giebt es aber keine Wahrheit, keine Wahrhaftigkeit und folglich keine wahre Religion. Giebt man daher die Religion nicht frei, so ist es mit ihr vorbei. Kirchenthümer kann man mit Zwang aufrecht erhalten, Religion nicht. So lange daher das Kirchenthum, zu welchem sich ein Mensch bekennt oder nicht bekennt, auf seine bürgerlichen und menschlichen Verhältnisse von dem geringsten Einflusse ist, so lange darf man auf Wahrheit in der Religion nicht rechnen. Eben deshalb ist nichts verkehrter und für die Religion verderblicher, als wenn man den Geistlichen der verschiedenen Kirchen und Kirchenthümer irgend einen Einfluß auf die bürgerlichen Verhältnisse einräumt. Um der Sache willen, der sie dienen sollen, müßte man ihnen denselben entreißen, sie davon befreien. Die Religion ist entweder ein Ergebniß freier, freiester Ueberzeugung, oder sie ist nichts. Die verderblichste, entehrendste Erscheinung aber ist die politisch-religiöse Orthodoxie.

Ein Mensch, zumal ein Geistlicher, der die Religion, den Glauben, die Kirche, seine Ueberzeugung rc. in den Dienst einer weltlichen Macht stellt, sie dazu hergiebt und mißbraucht, gewisse äußere, politische Zwecke, Richtungen und Systeme zu

unterstützen oder durchzusetzen, also das Freieste, Edelste, Höchste in den Dienst des Vorgänglichen, oft so Nichtigen, ja Nichtswürdigen, zu stellen: ein solcher Mensch verdient doch gewiß als Verräther des Heiligen vor allem Volk gebrandmarkt oder in's Meer geworfen zu werden, wo es am tiefsten ist.

Hofgunst und Polizeiregiment sind nach Bunsen die ärgsten Feinde der Religion.

2) Genügt unsre*) religiöse Bildung den Anforderungen der religiösen Gesinnung und den Anforderungen des Lebens?

Ich muß dieses noch extra fragen.

Der religiösen Gesinnung?

In ihr tritt der Mensch dem Menschen gegenüber, er umfaßt ihn mit Gerechtigkeit und Liebe, er beurtheilt dessen Werth nach dem, was er in Wahrheit ist.

Das äußere Bekenntniß kommt nicht in Frage. Wo es der Fall ist, da ist die religiöse Gesinnung schon verfälscht. „Absonderlich für die Glaubensgenossen" zu beten, ist mir daher stets als etwas Irreligiöses erschienen. Von dem, der „seinen Glauben" für den besten hält, sollte man, wenn er die Menschen liebt (und das sieht man doch als die Substanz der wahren Religion, der christlichen, an), gerade das Gegentheil erwarten. Denn die, die den „rechten Glauben" noch nicht haben, bedürfen doch am meisten der Hülfe Gottes.

Die religiöse Gesinnung kennt nichts Exclusives. Wir kennen auch nichts der Art, wir wirken demnach für die Bildung der wahren religiösen Gesinnung. —

Den Anforderungen des Lebens?

In ihm kommt es auf die religiöse Gesinnung, auf sittliche Beschaffenheit und bürgerliche Tugenden an. Nach ihnen wählt sich der Mann des Lebens seinen Kreis; er fragt nicht nach dem kirchlichen Bekenntniß, oder, wenn er es thut, so

*) Es ist unwillkürlich geschehen, daß ich in den Plural verfalle. Der Singular paßt zu meiner Stimmung nicht. Also auch hier — Wahrheit.

ist er ein verschrobener Kopf. Denn nur ein solcher glaubt oder läßt sich weiß machen, daß es nur unter Bekennern seines Glaubens rechtschaffene und fromme Leute gäbe. Wer weiter sieht und Erfahrungen hat, weiß es anders.

Das Leben verlangt Gerechtigkeit, Wohlwollen, bürgerliche Gleichheit, Eintracht; folglich verlangt die Erziehung für's Leben Erziehung zu diesen Eigenschaften.

Werden diese unsrer Jugend in den Confessionsschulen angeeignet?

Den Worten nach ist es möglich, die That widerspricht ihnen. Das Wort erweis't sich aber dabei ohnmächtig, oder es ist sogar eine Lüge.

Warum trennt man die Kinder der Eltern von verschiedenen Confessionen von einander? Etwa, weil man ihnen die religiöse Bildung in unserm Sinne geben will? Mit Nichten; unsre Betrachtung hat uns auf den Unterschied der Confessionen gar nicht geführt. Nein, man will die Kinder für confessionelle Bekenntnisse und für das Kirchenthum erziehen. Verlangen das die Eltern, gut; aber hier ist von dem, was an sich gut oder das Bessere wäre, also sein und angestrebt werden sollte, die Rede.

Schon dadurch, daß man die Kinder von einander absondert, giebt man dem einen oder andern Bekenntniß den Vorzug; schon dadurch pflanzt man den Kindern die Meinung ein, sie hätten den „bessern Glauben", die andern den schlechtern, womit die Kinder, da man ihnen (Gott sei gedankt!) nicht weiß machen kann, daß das Glauben an sich verdienstlich sei, nothwendig den Gedanken verbinden, daß auf ihrer Seite auch die besseren, auf der andern die schlechteren Menschen zu finden seien. Ich will nicht davon reden, daß sich auch wohl fanatische Pfaffen beigehen lassen, den Samen des Hasses gegen Andersdenkende absichtlich in die Seelen der Kinder zu säen und sie dadurch zu vergiften; aber daß die Absonderung der Kinder nach dem Bekenntniß der Eltern weder von dem Zwecke der religiösen Bildung, noch von den Eigenschaften, die das gesunde bürgerliche Le-

ben voraussetzt, verlangt werde, das, sollte ich meinen, liege auf flacher Hand. Die Leser erkennen, daß ich hier mein Steckenpferd: die Nationalschule statt der Confessionsschule, berühre, und daß ich an die Wirkungen jener für nationale Erziehung, für innere Einheit und Harmonie der Vaterlandsgenossen und dadurch für die Kraft und Stärke nach Außen denken muß; aber ich gehe daran vorüber.

3) Die Geschichte ist der Ausgangspunkt — ist sie auch das Höchste? Nein! Ich muß daher vor einem möglichen Mißverständniß noch warnen.

Es giebt Lehrer, welche die Geschichte — die Geschichte des Christenthums — vergöttern, in der Meinung, daß seine Geschichte das Christenthum sei. Die Geschichte ist aber nur die Erscheinungsform desselben, das Thatsächliche, in welchem der Geist sich offenbarte, zuerst an das Licht trat, nicht dieser Geist selbst, ist, wie Lessing sagt, das Gerüst, nicht der Bau, nicht der Pallast, höchstens der Grundriß zu demselben. Das Gerüst kann man abbrechen, wenn der Bau fertig ist, d. h. man kann die Geschichte vergessen, wenn sie ihren Zweck erfüllt hat. Ja man kann manches Geschichtliche, geschichtlich Berichtete, anzweifeln, als in der That nicht-geschehen ansehen, ohne darum das Geistige in ihr zu verwerfen. Summa: es kommt nicht auf die unbedingte Wahrheit der geschichtlichen Thatsachen, sondern auf die ewige Wahrheit, von der sie die Träger sind, an. Man darf daher bei der Geschichte nicht stehen bleiben, sie ist nicht das Wesen, nicht das Bleibende und Ewige, sie ist nur das Behikel, zu diesem Bleibenden zu gelangen. Geschichtliche Thatsachen sind nur einmal geschehen und sie wiederholen sich nicht; das Ewige und Bleibende im Christenthum aber wiederholt sich tausend- und abertausendmal; das Geschichtliche ist nur die Grundlage, die Erscheinungsweise, die sich mit den Zeiten und Zuständen ändert; die Geschichte vergeht, das Vernünftige bleibt. Darum also hat der Lehrer, der, wie wir verlangen, überall von historischem Boden ausgeht, nicht bei der Geschichte stehen zu bleiben, sie nicht für das Wesen zu erachten, sondern sie zu

benutzen, um aus der historischen, concreten und darum anschaulichen Form des geistigen Gehalts diesen selbst zu entwickeln und darzustellen.

Das Ewige und Bleibende im Christenthum, die Religion oder das Christenthum Jesu, ist das Vernunftgemäße, und darum bleibend, auch wenn manche Geschichten, die von ihm erzählt werden, nicht wahr sein, von Diesem oder Jenem bezweifelt werden sollten. Es ist wahr, nicht weil Dieses oder Jenes geschehen ist, sondern weil es an und in sich wahr ist. Die Geschichte ist nur das didactisch richtige Mittel, diese ewige Wahrheit dem Nichtwissenden zum Bewußtsein zu bringen. Dieses Ewige darum blos auf Geschichte zu gründen, hieße, das Ewige auf einer vergänglichen und bezweifelbaren Grundlage erbauen. Diese verkehrte Weise hat Tausende um die Wahrheit gebracht, weil ihnen die Grundlage ungewiß wurde und sie das Wesen nicht von der zufälligen Form zu unterscheiden gelernt hatten.

Der gewissenhafte Lehrer hütet sich daher zu sagen: weil dies oder das passirt oder geschehen ist, so ist dies oder das, was auf einem anderen Gebiete liegt, wahr. Er sagt dieses nicht, weil er es nicht denkt; oder, wenn er es denken zu können meint, so muß man ihm sagen, daß er Ungedanken denkt. Geschichtliche Ereignisse stehen mit Vernunftwahrheiten in keinem inneren Zusammenhange. Durch jene können diese weder erwiesen, noch widerlegt werden. Dazu kommt noch für den gewissenhaften Lehrer der Gedanke, daß geschichtliche Begebenheiten berichtet, oft von Nicht-Augenzeugen erzählt werden, daß sie der falschen Auffassung, der Verfälschung, unterworfen sind, daß sie erdichtet sein können. Einem denkenden Manne wird es daher nicht einfallen, ewige Vernunftwahrheiten auf zufällige Ereignisse oder Nachrichten zu stützen. Jene haben den Grund ihrer Gewißheit in, nicht außer sich. Wer sie auf äußeren Boden stellt, stellt sie auf schwankenden und wankenden Grund. Geschichtliche Autorität ist die unsicherste aller Arten von Autorität. Wer Vernunftwahrheiten durch Geschichte beweiset, muß es sich gefal-

len lassen, wenn jene mit dieser umgerissen werden. Wie nahe liegt dann der Schluß: wenn demnach dieses nicht geschehen ist, so ist auch jenes nicht wahr! — Das Christenthum hat seine Wahrheit in sich und behält sie, auch wenn diese oder jene Geschichte sich als unhaltbar erweisen sollte.

Ich empfehle diese kurzen Wahrheiten*) dem Nachdenken der Leser, und bitte sie, das gewöhnliche Verfahren der Geistlichen und Lehrer damit zu vergleichen. Sie setzen über den „breiten Graben" zwischen Geschichte und Vernunft kühn hinüber, den ein Lessing nicht zu überspringen vermochte. Was braucht sich ein Gläubiger um die Einwürfe des Irrlichtes, Vernunft genannt, zu kümmern?

4) Und nun frage ich schließlich die Lehrer, was sie von meinem Religionsunterrichte halten, durch welche Prädicate sie denselben charakterisiren?

Ich habe ihn in früheren Aufsätzen den „allgemeinen" Religionsunterricht („Unterricht" paßt schlecht) genannt und — nenne ihn noch so. Er paßt — nach meinem Bedünken — für alle Kinder auf der ganzen weiten Erde, er ist allgemein-pädagogischer Art, gegründet auf das Wesen der menschlichen Natur und entsprechend den Anforderungen jedes geregelten bürgerlichen Lebens; er schließt die Besonderheiten, die Absonderlichkeiten, die Parteisachen, die Exclusivitäten aus.

Meine Gegner haben diesen Unterricht auch den „allgemeinen" genannt und ihn als solchen sofort verworfen, weil sie ihn damit als „abstracten" charakterisirt zu haben meinten, den jede verständige Didactik verwerfe.

Ich habe mich gegen diese Auffassung wiederholentlich erklärt; aber es hat mir — wie schon gesagt — nichts geholfen.

Nun aber wird dieser Vorwurf, dieser Einwand hoffentlich nicht wiederholt werden. Denn nach dem Obigen wissen nun

*) Von dem auch leider noch immer vorkommenden Verfahren, welches offenbare Schlechtigkeiten und Laster an biblischen, „heiligen" Personen, nicht blos nach dem Standpunkte ihrer Zeit zu beurtheilen, sondern auch zu rechtfertigen sucht, braucht nicht die Rede zu sein; diese Unlauterkeit und Wahrheitsscheu richtet sich selbst.

die Leser, daß ich keinen andern Unterricht in der Volksschule zulasse als den historischen, als den an Historien geknüpften. Historie aber stellt einzelne Thatsachen dar, und diese sind das Gegentheil des Abstracten. Ja, hier muß es einleuchten, daß der Vorwurf der Abstractheit, mit dem die Gegner mich belasteten, auf ihre Häupter zurückfällt. Denn sie lehren Dogmen, abstracte Lehrsätze, treiben kirchliche Theologie in den Schulen, tractiren den Katechismus, und — ein abstracteres Buch kann es doch wohl nicht geben.

Wollen sie demnach wirklich nichts Abstractes, so müssen sie ihre Weise verwerfen. Das sollten die Herren, welche den Kirchen ausschließlich das Recht zusprechen, über den Religionsunterricht der Schule zu verfügen, besonders bedenken!

Ja, noch in ganz anderm Sinne ist mein Religionsunterricht das directe Gegentheil des Abstracten, er ist nicht blos concret, sondern er ist ganz speciell, ja individuell und subjectiv.

Nach meiner Auffassung steht die religiöse Gesinnung und Bildung des einzelnen Menschen, wenn sie wahr ist, mit aller übrigen Bildung desselben in vollständiger Harmonie; die religiöse Ueberzeugung ist in ihrer Wahrheit und natürlichen Entwicklung ein Ergebniß der gesammten Bildung des Menschen, seiner Erziehung und Erfahrung. Wo nicht, so ist sie unwahr, ihm angeheftet, aufgeredet, angekünstelt, und es findet zwischen seinem „Glauben" und seinen übrigen „Ueberzeugungen" — von dem Contrast mit seinem Leben gar nicht zu reden — ein klar hervortretender Widerspruch statt. Die Religion ist in ihm nicht wahr.

Sie ist es nur unter der angegebenen Bedingung, d. h. also, wenn sie individuell und subjectiv ist, wenn jeder Mensch seine eigene Religion hat, wie es auch, nach dem Zeugniß der biographischen Literatur, zu allen Zeiten bei wirklich, d. h. innerlich religiösen Menschen der Fall gewesen ist und ewig sein wird. Die Religion ist des Menschen eigenstes Eigenthum. Einer kann für den andern so wenig

glauben als denken, keiner kann gerade glauben wie der Andere, Jeder hat seine eigene Religion, oder er hat eine fremde, die ihn zum Sclaven macht und zu einem Knechte degradirt. Keiner hat das — ich wiederhole es — mit solch überzeugender Kraft dargethan wie Schleiermacher in seinen „Reden an die Verächter", welches Erstlingswerk dieses scharfsehenden Mannes ich jetzt noch für sein Hauptwerk erachte.

Die Religion, die ich anstrebe, ist demnach individuell und folglich auch in dieser Beziehung das directeste Gegentheil des Abstracten.

Nunmehr schließe ich, obgleich noch Manches zu sagen wäre. Ich habe mich, nachdem ich so lange gegen das Bestehende im Religionsunterricht Kritik geübt, im Zusammenhange aussprechen müssen; die Leser wissen nun, wie sie mit mir daran sind. Ich beanspruche zunächst keine äußeren praktischen Folgen dieses Aufsatzes; ich überlasse es ihm, durch das, was er Wahres enthält, zu wirken, was er vermag. Die Wahrheit ist für mich die höchste und alleinige Autorität, nicht die Autorität — Wahrheit. Es kann nicht zu oft wiederholt werden — nur das Wahre wirkt Bleibendes und Gutes. Wenn ich daher in diesem Aufsatze einen wichtigen, beherzigenswerthen Satz ausgesprochen habe, so ist es der, daß wir in der Religion, im Kirchen- wie in allem andern Wesen, zur Wahrheit zurückkehren, die Wahrheit als alleinige Autorität aufstellen müssen; sonst ist es nicht blos mit dem Kirchenwesen, sondern auch mit der Religion überhaupt, mit der Bildung und mit allem Andern, was für Menschen einen bleibenden Werth hat, vorbei, wobei man zugleich nie und nimmer vergessen darf, daß es keine reale religiöse Wahrheit, d. h. keine Wahrhaftigkeit, giebt ohne Freiheit. A. D.

IV.

Liturgische Andachten in der Schule.

„Die liturgischen Andachten in der Volksschule.
Eine Handreichung
der Schule an die Kirche von J. F. Sluymer, Seminar-Direktor. (Vorgetragen auf der Conferenz der Schulinspectoren und Lehrer am 14. September c. im Seminar zu Pr. Eylau.) Königsberg, bei Gräfe u. Unzer, 1853." (Geh. 32 S. gr. 8.)

> „Wohl dem Lande, in welchem Aufklärung und Glaubensfreiheit gleichen Schritt mit einander halten, und wo wenigstens diejenigen, die den übrigen zu Lehrern und Regenten gesetzt sind, sich überzeugt haben, daß die Religion eine Angelegenheit des Herzens, nicht des Kopfes ist, daß wir unsern Glauben nicht durch Bekenntnisse und Formulare, sondern durch unsre Werke zu zeigen angewiesen sind." (Wieland.)

Seit einiger Zeit hat man hier und da angefangen, sogenannte liturgische Andachten in evangelischen Kirchen abzuhalten. Sie bestehen, hier in Berlin z. B. in der Domkirche, in abwechselnden Gesängen der Gemeinde und des Sängerchors, in Vorlesen von Bibelabschnitten, Gebeten und Responsorien u. s. w., kurz aus einer Mannichfaltigkeit, deren Einzelnheiten aus der Schrift des Herrn Divisionspredigers Strauß erkannt werden können.

Das Schulblatt für die evangelischen Seminare Schlesiens hat, so viel ich weiß, zuerst eine ähnliche Einrichtung für die Schulen überhaupt vorgeschlagen und Musterbeispiele für liturgische Andachten in denselben geliefert, nachdem Reinthaler sie schon lange in dem Martinsstift in Erfurt gepflegt hat.

Jetzt tritt auch Herr Seminardirektor Sluymer in Eylau in obiger Schrift für dieselbe Sache ein; es ist darum an der Zeit, daß wir uns mit diesem neuen Vorschlage beschäftigen. Es soll vorerst nach Anleitung der obigen Schrift geschehen.

In dem zufälligen Umstande, daß Herrn Sluymer's Vortrag auf denselben Tag anberaumt war, an welchem der „Kirchentag in Berlin" sich mit liturgischen Gottesdiensten beschäftigte, erblickt der Verfasser eine glückliche Vorbedeutung, ein Zeichen, „daß der Geist des Herrn drängt zu neuen Gestaltungen."

In der Einleitung beginnt er mit dem Hinweis auf die in der vorjährigen Jahresconferenz von ihm gelieferte Schilderung „der in der deutschen Volksschule beginnenden Neuzeit", einer „besonderen Gnadenwirkung des heiligen Geistes."

Ich habe in dem pädag. Jahrbuche für 1853 (S. 232) bereits darauf hingewiesen, die Bemerkung registrirt, daß der Religionsunterricht der Schule mehr und mehr „die Form und den Inhalt liturgischer Andachten" annehmen solle, und daß man sich bestrebt, die Kraft der Nation durch den „gemüthlichen Charakter des Unterrichts" zu stärken.

Chacun a son gout. Was Hr. Sluymer für eine „Gnadenwirkung des heiligen Geistes" erklärt, erscheint Andern als die Wirkung des Geistes der Verfinsterung und Verdummung.

Er ist noch jetzt der Meinung, daß die „christlich nationale" Bildung vorzugsweise durch „Gemüthspflege" anzustreben sei, und daß die sogenannte „Concentration des Unterrichts" und die „Familiarisation der Erziehungsanstalten" zu den „großen pädagogischen Maaßnahmen" gehören, welche die Neuzeit in der Volksschule herbeiführen sollen. Darauf

geht er jedoch dies Mal nicht näher ein, indem er glaubt, daß die in dieser Beziehung zu treffenden Maaßnahmen „Sache der höchsten Landesbehörden" seien. Jetzt gelte es „der Wahrung der theuersten Lebensgüter" und darum der „liturgischen Andachten", des „Schlußsteines" der bisherigen Wirksamkeit des „frommen Lehrers auf heiligem Boden."

Worauf Herr Sluymer nicht eingeht, darauf wollen auch wir nicht eingehen; sonst dürfte auch hier über die angekündigten Heilsveranstaltungen wohl ein ernstes Wort an rechter Stelle stehen. „Familiarisation der Erziehungsanstalten", z. B. auch der Lehrerseminare — auch das Schlesische Schulblatt hat darauf hingedeutet! Ist es auch wahr, ist es möglich, ist es wirklich, ist es gut? Meine Augen haben es nicht gesehen; aber ich habe den Muth, den neuen Heilsverkündigungen gegenüber diese Fragen sämmtlich zu verneinen. Die Verbindung einer Seminaristenschaar mit der Familie des Direktors oder eines Lehrers, überhaupt das, was man Familienleben nennt, ist in einem Seminar, wie sie in Preußen eingerichtet sind, weder zweckmäßig, noch wirklich, noch möglich. Folglich muß das, was man davon auf dem Papiere erzählt, nicht wahr sein. So ist es. Dies nur beiläufig.

Herr Sluymer betrachtet nun die liturgischen Andachten erstens nach ihrem Begriff, zweitens nach ihrer Einrichtung.

Während die Predigt vorzugsweise die Förderung christlicher Erkenntniß zum Zweck hat, hat dit liturgische Feier vornehmlich „die Befriedigung des Gemüths durch Erweckuug und Belebung heiliger Gefühle im Anschauen, Anbeten des Göttlichen, Anreizung zum Bußkampfe, zum Ringen nach der Wiedergeburt" u. s. w. zum Zweck. Dies ist das erste Merkmal.

Das zweite ist das der Gegenseitigkeit zwischen Geistlichem und Gemeinde, „die gemeinsame gegenseitige Erweckung zu heiligem Glaubensleben." Dieses gilt nicht bloß von der Kirche, sondern auch von der Schule.

Dem Verfasser fällt der Einwurf ein, daß Solches wohl von erwachsenen, erfahrungsreichen Christen, nicht aber von Kindern zu erwartrn stehe; er beseitigt ihn aber durch Hinweisung auf Sprüche, z. B. „ihrer ist das Himmelreich", und er meint, „daß die Kinder privilegirte, vom Herrn installirte Hosiannarufer seien", es gehöre auch „kein hohes Maaß der Bildung dazu,", und „die größte Masse des Volkes komme auch nicht über den Standpunkt der Kinder hinaus", weshalb „die liturgischen Andachten in der Schule viel besser als in der Kirche gelingen müßten" und „dieselben darum in der Kirche durch die Vorarbeit in der Schule eine schönere, vollendetere Gestalt erlangen würden."

Er geht nun zu den zu machenden Einrichtungen über, zunächst im Allgemeinen, dann in Beispielen.

Zu liturgischen Andachten gebe Veranlassung sowohl die biblische Geschichte und der Katechismus, als auch ein Abschnitt aus einem biblischen Lehrbuche (Spruchbuch?), am besten die Verbindung aller drei. Der Unterricht darüber müsse aber vorhergehen. Das Wesentliche der liturgischen Feier bestehe dann in freier Wiederholung der im Unterrichte bereits angedeuteten erbaulichen Momente durch Rede und Gesang, in letzterer Hinsicht nicht bloß durch Choräle, sondern auch durch andre, christlichen Geist athmende Lieder.

Vom „sprechbaren Inhalt" sei Alles auszuschließen, was an Katechisiren, Dociren, Examiniren erinnere. Der in Rede zu fassende Inhalt dürfe nur enthalten das Lesen biblischer Abschnitte, Auswendigsprechen einzelner Theile des Katechismus, Sprüche und Liederverse und herzliche Ansprachen des Lehrers, und in Gebeten des Lehrers, nicht der Kinder. Das Chorsprechen biblischer Geschichten sei unstatthaft; dem Bibelbuche allein sei diese Ehrerbietung zu zollen. Biblische Sprüche eigneten sich besonders dazu, in zweckmäßiger Verbindung zusammengehörige, die ja häufig „ein brünstiges Flehen" ausdrückten.

Das Ganze nennt der Verfasser eine „Wiederholungsandacht", welche aber die Kinder bewahren müsse vor der

„Zumuthung solcher Seelenzustände, die sich nur für alte Sünder schicken", also vor der „Zerknirschung in der Bußandacht"; „Wahrheit, Wahrheit vor Gott müsse überall der Leitstern sein."

In Betreff der Anordnung müsse Chor- und Einzelsprechen und -lesen, ein- und mehrstimmiger Gesang mit einander wechseln, eine halbe Stunde werde in der Regel genügen, etwa alle Monat einmal oder auch zur Zeit der Feste. Einzelne Winke über die äußere Anordnung folgen nach (S. 13).

Hierauf geht der Herr Verfasser zu Beispielen über, die er nicht als Muster angesehen wissen will. Wir müssen aber auf sie eingehen, weil sie das Wesen, die Tendenz und die Wirkung der allgemeinen Ansichten und Veranstaltungen erst anschaulich machen.

Erstes Beispiel: aus der biblischen Geschichte der Jüngling zu Nain, zum Todtenfeste.

Grundgedanken:

1. Die Macht des Todes — in Allen — niederwerfend;
2. „ „ der Liebe — in Einigen — aufrichtend;
3. „ „ des Lebens — in Einem — auferweckend.

Ausführung:

1. Hauptlied, von Allen gesungen: „Befiehl du deine Wege" (V. 1—3).
2. Kurzes Gebet des Lehrers, das mitgetheilt ist.
3. Die Kinder sprechen Ps. 103, 15. 16.
4. Ein Knabe liest Luc. 7, 11. 12.
5. Der Lehrer paraphrasirt die Stelle und schließt: „O, Tod, wie bist du bitter!"
6. Die Kinder singen: „Das Grab ist tief und stille", V. 1—3.
7. Knaben sprechen: „Wer weiß, wie nahe mir mein Ende" 2c.
8. Der Lehrer schildert den Jammer der Wittwe.
9. Die Kinder singen: „Es geht ein stiller Engel", V. 1—3.
10. Schlußworte des Lehrers.
11. Die Kinder singen: „Weg hast du allerwegen", V. 4—6.
12. Worte des Lehrers.

13. Die Mädchen lesen: Arme Wittwe, weine nicht", V. 3 u. 5.
14. Knaben sprechen: „Selig sind ꝛc." Matth. 5, 4.
15. Ein Mädchen liest: „Und da sie der Herr sahe", V. 13.
16. Worte des Lehrers.
17. Die Kinder singen: „Harre, meine Seele", V. 1. u. 2.
18. Worte des Lehrers.
19. Die größten Knaben lesen Ps. 103, 8—13.
20. Hauptlied: „Auf, auf" ꝛc., V. 7. u. 8.
21. Worte des Lehrers.
22. Ein Knabe liest: „Und er" ꝛc., V. 14.
23. Worte des Lehrers.
24. Ein Mädchen liest: V. 15.
25. Worte des Lehrers.
26. Die Kinder singen: „Ich will Dich lieben" ꝛc., V. 1.
27. Ein Knabe liest: V. 16 u. 17.
28. Worte des Lehrers.
29. Die Kinder singen, oder: Kinder singen: „Hosianna" ꝛc.
30. Worte des Lehrers.
31. Hauptlied: V. 9, 10.
32. Worte des Lehrers.
33. Knaben sprechen: Joh. 11, 25.
34. Worte des Lehrers.
35. Ein Mädchen liest: Ps. 103, 17.
36. Worte des Lehrers.
37. Mädchen sprechen: Offenb. 14, 13.
38. Worte des Lehrers.
39. Kinder sprechen: 1. Corinth. 15, 55 und Röm. 8, 35 und 37—39.
40. Kinder singen: „Auferstehn" ꝛc., V. 1—5.
41. Worte des Lehrers.
42. Hauptlied: V. 11, 12. —

Das zweite von dem Herrn Verfasser mitgetheilte Beispiel behandelt den 19. Psalm, das dritte die dritte Bitte des U. V. —

Aus dem angeführten ersten Beispiele werden die Leser die Genauigkeit und Schärfe, mit welcher der Verfasser die Sache behandelt, erkennen. Auch kann, der Wahrheit gemäß,

zugegeben werden, daß ein mit dem Sinn des Verfassers begabter Lehrer, aber nur ein solcher, augenblicklich, dessen Heilsamkeit aber immer noch zu untersuchen bleibt, einen tiefen Eindruck auf seine Kinder zu machen im Stande ist.

Trotz dem steigen in dem Kenner des Standpunktes der Kinder und in dem Freunde der Wahrheit und Wahrhaftigkeit ernstliche Bedenken gegen solche liturgische Kinderandachten auf. Dieselben werden sich in folgenden Fragen resumiren lassen:

Darf man Sprüche, Liederverse 2c., welche Ueberzeugungen und Empfindungen aussprechen, Kindern in den Mund legen und sie von ihnen als ihre Ueberzeugungen, ihre Zeugnisse vom Glauben, ihre Empfindungen aussprechen lassen?

Es ist nämlich ein Anderes, solche Sprüche 2c. lernen und als Gelerntes hersagen, ein Anderes, den Inhalt als den Inhalt ihres Denkens, ihres Glaubens, ihres Empfindens darstellen zu lassen.

Das Erste ist eine Sache des Unterrichts und der Belehrung, die der Schüler vom Lehrer empfängt; das Zweite ist eine Sache der Ueberzeugung und hat nur Werth als Resultat derselben, hat nur dann Wahrheit.

Begründet jenes Verfahren nicht einen den Schülern angethanen Zwang? ist es nicht eine Verfrühung vor der Confirmation? liegt nicht darin eine Verleitung zum Nachsprechen, eine Verführung zu der traurigen, die lebendige, aus dem Herzen stammende Religiosität vernichtenden Gewohnheit, das Bekenntniß Anderer darzustellen als das eigene?

Kann solche „Gemüthspflege" der Kinder der Deutschen, deren Sinn auf die Wahrhaftigkeit, das Fundament aller Tüchtigkeit, ohne welches es auch keine wahre Gemüthsbildung giebt, gerichtet ist, als nationale Bildung angesehen werden?

Darf man es, wenn man nicht in Gefahr gerathen will, die Lauterkeit des Kindes zu verletzen, auch nur von ferne auf einen „Bußkampf" anlegen?

Ist es zweckmäßig, die Gemüthserregung von der Ent-

wicklung der Erkenntniß zu trennen, und liegt nicht, wenn jene eine wahre ist, dieselbe in dieser, und soll und darf man das Kind daran gewöhnen, ohne klare Erkenntniß Erbauung zu suchen? —

In diesen Fragen ist meine Ansicht enthalten. Ich will sie im Augenblicke nicht als eine maaßgebliche Doctrin aufstellen, sondern ich gebe sie vorerst als „Ansicht" der Beurtheilung der Leser anheim. Ich würde mich nicht entschließen können, eine solche liturgische Andacht anzustellen, so lange es mir nicht gelungen wäre, jeden der obigen Zweifel einzeln zu widerlegen. Der gewissenhafte, ernste Mensch fürchtet nichts mehr als frommen Schein, als mögliche Verleitung zum geisttödtenden Nachsprechen, als schwachmachende Sentimentalität. Ein wirklicher Mangel an religiöser Lebendigkeit und Innerlichkeit, ja der überzeugungstreue Unglaube ist nicht nur einem heuchlerischen, sondern auch einem nachgesprochenen Glauben vorzuziehen; die verwüstendste Pest aber ist das zudringliche Gläubig- und Seligmachen.

Man greife darum nicht eilig zu bei Vorschlägen wie der obige, sondern überlege und prüfe mit einem Wahrheitssinn, der auf äußere Lockungen und Anreizungen nicht achtet!

An diesen äußeren Anreizungen und Lockungen fehlt es heut zu Tage nicht. Seit man die Schule in Verdacht hat oder hat bringen wollen, daß sie die Revolution mit habe erzeugen helfen und an der Ungläubigkeit mit Schuld sei, will man sie restauriren und regeneriren, und Männer, welche auf die Lehrer durch ihre Stellung einwirken, erblicken in diesen Versuchen den „Geist des Herrn". Dazu kommt, daß einflußreiche, besonders in höheren Kreisen beliebte Schriftsteller auch seit längerer Zeit die Hirtenflöte blasen. Die Melodien, welche Grube über den genannten Text gesungen hat, hatten noch einen guten Klang; wer, wie er, dem psychologischen und logischen Studium das Wort reden kann, wird nicht in Schwachheiten verfallen. Die „Aphorismen" von Kellner, dem katholischen Schulrathe in Marienwerder, enthielten aber schon einen starken Beigeschmack, und seine neuesten „Mittheilungen" lenken unzweifel-

haft auf jenen Weg. Wir halten ihn für einen, der — man wolle es, oder wolle es nicht — unter den gegenwärtig obwaltenden Verhältnissen zu Sentimentalität, Schwachheit, Energielosigkeit und Mattherzigkeit verleiten kann. Das Heer der Nachzügler ist schon sehr bedeutend, wie die meisten pädagogischen Journale bekunden. Es ist so süß, in frommen Worten sich zu ergehen und „ändächtig schwärmen ist leichter als gut handeln". (Lessing.)

Die unmännliche Unreife so vieler unsrer Zeitgenossen erkennt man auch daran, daß über jeden, in frommen Worten geschriebenen, die theure Gemüthsbildung salbungsvoll preisenden Aufsatz oder eine Aphorisme dieser Art (oder besser gleich einige Schock derselben) so fort die Lobposaune in Allarm gesetzt und durch alle Lande geblasen wird, „ein so köstliches Werk verdiene, in den Händen jedes Lehrers zu sein". Geht es so fort, so wird die Schule ein Mittel zur Abschwächung der Nation, und es ist dann die Zeit eingetreten, die ein Menschenkenner und Zeitbeobachter nahe glaubt, indem er meint, daß die Schulen nahe daran wären, „ein Unglück zu werden".

Wäre es mir darum zu thun gewesen, dem Leser die Berechtigung zum Gebrauch stärkerer Waffen und entschiedenerer Sprache,*) als ich in vorliegender, in Betreff ihrer Zweck-

*) Gegen Herrn Sluymer wäre übrigens auch der Gebrauch stärkerer geistiger Waffen — dem Protestanten stehen keine andern zu Gebot, er will nur durch Ueberzeugung siegen — zu rechtfertigen, da er, der Protestant und der Bildner protestantischer Lehrer, den von ihm Geleiteten die verhimmelnde und katholicisirende „Amaranth" des Herrn Oscar von Redwitz (ohne Zweifel nunmehr auch dessen „Sigelinde") empfiehlt, die fühlsamsten Gefühle singende Amaranth:

„Christlich germanisch ist ihr Heldensang —
Gönnt gnädigst mir, Barone ihr und Grafen,
Die ihr in genialem Ueberschwang
Dem Volke Teut's jetzt musicirt zum Schlafen,
Daß ich verstärke eurer Harfen Klang."

mäßigkeit sehr bezweifelbarer und bezweifelter Sache gebraucht und vorgelegt habe, zu veranschaulichen, so würde ich nicht des Herrn Sluymer Abhandlung, sondern einen andern Aufsatz als Object der Debatte gewählt haben. Aus des Genannten Darstellung erkennt man doch immer noch den denkenden Pädagogen, den erfahrungsreichen Mann, dessen Ansichten und Rathschlägen bestimmte Principien zu Grunde liegen; in dem anderen Aufsatze dagegen tritt dem Leser ein solcher Grad von Ueberschwenglichkeit und Einseitigkeit entgegen, daß man sich, in Erinnerung an hellere Tage in Betreff religiöser Bestrebungen in der Schule, auf's Unangenehmste berührt fühlt und sich kaum stark genug gegen die

---

Den Freunden solcher „gemüthlichen" Lectüre ist noch bestens zu empfehlen: „Was sich der Wald erzählt" und: „Was ich den Vöglein abgelauscht". —

Karl Müller spricht über diese Richtung ein beherzigenswerthes Wort:

„Das reine Naturgenießen stimmt eher zur Gefühlsseligkeit, als zur Frische. Ohne Naturwissenschaft, welche uns allein den Dingen auf den Grund, dem Baume bis in's Mark und in den Schooß seiner Knospen schauen läßt, giebt uns die Natur nur unbestimmte, unklare Empfindungen. Zu viele Gefühle auf einmal weckend führt sie zur Verschwommenheit. Ein unbestimmtes Etwas, ein unbestimmtes Sehnen erfaßt die Brust in Waldesbrausen und Waldgeflüster. Die ganze Natur erscheint dem reinen Gefühlsmenschen als eine große Elegie von ewigem Leben und ewigem Tode, uud die Klage, der Weltschmerz, berühren statt der hohen, heiligen Frische das Herz, das die Eindrücke der Natur nur in seligem Fühlen, nicht mit zerlegendem Wissen hinnimmt. Was ihnen „der Wald erzählt haben soll", was sie „den Vögeln abgelauscht haben wollen", widert den objectiven Naturforscher an, weil die Natur nicht ein „Sammelsurium" subjectiver sentimentaler Empfindungen, sondern die Einheit der Gestaltungen ist, von denen jede nur ganz bestimmte, nicht willkürliche Gefühle weckt. Sie aufzufinden bedarf es tiefer Wissenschaft, fortwährenden eigenen Fleißes der Beobachtung und des Denkens. „Wer" — sagt A. v. Humboldt — einfach und individualisirend wiederzugeben weiß, was er durch eigene Anschauung empfangen, wird den Eindruck nicht verfehlen; er wird es um so weniger, als er, die äußere, ihn umgebende Natur und nicht seine eigene Empfindung schildernd, die Freiheit des Gefühls in Anderen unbeschränkt läßt."

Karl Müller in: „die Natur", 1854, S. 91.

eingeschlagene und fanatisch empfohlene Richtung erklären kann.

Diesen Aufsatz findet man im 5. Hefte des „Schulblattes für die evangelischen Seminare Schlesiens" vom J. 1853, herausgegeben von den Seminardirectoren in Steinau, Bunzlau und Münsterberg, verfaßt von dem (mir unbekannten) Lehrer Liere in Wittenberg. Die Aufnahme in jenes Blatt giebt seinem Aufsatze einige Bedeutung, in das Blatt, welches die Erneuerung der Lehre und Schulerziehung als seine Aufgabe proclamirt.

Nach des Verf. Darstellung und Versicherung hat man von den neuesten kirchlichen und religiösen Bestrebungen eine Erneuerung des Lebens zu erwarten; die Schule wird zur Theilnahme an diesen Bestrebungen aufgefordert, die „liturgischen Schulandachten" werden in ihren Dienst gestellt, und der Verf. preis't sie als eins der bewährtesten Mittel, das Leben in der Schule, in der Gemeinde, in der Kirche zu regeneriren.

Die grundverderbliche Richtung in der Schule des 18. und halben 19. Jahrhunderts nämlich hat den Gedanken an eine Emancipation der Schule von der Kirche aus der Hölle heraufbeschworen; nach dem Verf. bricht jedoch diese Idee:

die Schule von der Kirche, „die die Schule stets in ihrem Schooße getragen" zu trennen, mehr und mehr zusammen, und kein Mensch „findet noch Genüge an den seichten, knöchernen Produkten vergangener, glaubensloser Zeiten."

Die „liturgischen Andachten" sind darum mit Recht auch in der Schule an richtiger Stelle.

Denn es sind „lebensvolle" Verrichtungen, „welche die Kinder in die Tiefe der Weisheit und Erkenntniß Gottes versenken" — „singende Engelchöre steigen zum Himmel" — „der Geist Gottes schwebt, wie bei der Schöpfung, über der Schule" — „die Kinder werden voll heiligen Geistes" — „die Kinder durchleben und durchhandeln die Heilsthatsachen der Kirche" — „hat der Lehrer ein Votum ausgesprochen, so erwiedern die Kinder mit einem passenden Ge-

genvotum" — „sie bekennen, was die Kirche lehrt und glaubt von Anfang an" u. s. w. u. s. w.

Wer — muß man fragen — giebt dem Lehrer das Recht, Unmündige ein Bekenntniß oder ein Zeugniß ablegen zu lassen? Kann man in Wahrheit und Wahrhaftigkeit ein Zeugniß ablegen über etwas, das man nicht erfahren und erlebt hat? Welche Erfahrungen liegen in dem Bewußtsein der Kinder vor? Bekennen die armen Schaafe nicht alles das, was man sie bekennen lassen will, das katholische Kind den katholischen, das luther'sche den luther'schen, das calvinische den calvinischen Glauben? Heißt es nicht mit der Wahrhaftigkeit Spott treiben, wenn man hier von Zeugniß und Bekenntniß und von einem Votum aus dem Kindermunde redet? *)

Von der Nothwendigkeit der Unterwürfigkeit, der Bescheidenheit, der Demuth fließt der Mund der Lehrer, die wir hier nur meinen können, beständig über; und hier erklären sie die Kinder für berechtigt und befähigt, ihr „Votum" abzugeben! Wie kommt ein solch schreiender Widerspruch in eines Menschen Herz und Kopf hinein?

Eine größere pädagogische Verirrung ist nicht denkbar, und hier sieht man es an einem lichten Beispiele, wohin die gepriesene „fromme Richtung" und die „Glaubensseligkeit" führt, wie sie blind macht gegen alle augenfällige Erfahrung, und den Inhaber beredet, ein Werkzeug zu sein zur Erneuerung der Welt! Als Belag der pädagogisch-didactischen Einsicht des Verf. kann noch dessen Erklärung betrachtet werden, daß die Thätigkeit der Kinder bei der Liturgie als „Selbst-

---

*) Jean Paul — ein ächter, wahrer Pädagog — nennt die Lehrer obiger Art Fluchlehrer, in der bekannten, oft citirten Stelle:

„Das bedenket Ihr nicht, Ihr Fluchlehrer, die Ihr Kindern den Trank früher gebt als den Durst, die Ihr, wie einige Blumisten, in den gespaltenen Stengel der Blumen fertige Lackfarben und in ihren Kelch fremden Bisam legt, anstatt ihnen blos Morgensonne und Blumenerde zu geben ꝛc. Könnt Ihr ihnen, die Ihr vorzeitig abstumpfet, mit irgend etwas das große Jahr vergüten, das sie erlebt hätten, wenn" u. s. w.

thätigkeit" aufzufassen und als solche hochzuschätzen sei. Es ist noch nicht einmal die „Selbstthätigkeit" der Seminaristen des Herrn Bock, die wir früher kennen gelernt haben und die darin besteht, daß dieselben in den Missionsstunden referiren, was sie in den „fliegenden Blättern" und in den „Schillingsbüchern" gelesen haben. Herplapperei und Selbstthätigkeit — wie kommen die doch zusammen! Und wie kann sich ein Schulblatt, von dem nach der Erklärung ihrer Herausgeber eine Erneuerung, Erfrischung und Erstarkung des Schullebens ausgehen soll, dazu hergeben, solche Ungeheuerlichkeiten als Restaurationsmittel zu empfehlen? —

Wen obige Ueberschwenglichkeiten noch nicht zur Erkenntniß dessen, was hier vorliegt und bereits vorgeht, führen, der muß die Art und Weise betrachten, wie die liturgischen Schulandachten „vorgetragen" werden, und was, nach des Verf. Mittheilung, die Kinder selbst dabei denken und empfinden.

„Die Kinder wollen selbst ihren Glauben aussprechen" — „sie selbst wollen die Erbauenden sein." —

Kinder, die erbauenden, die es wissen, daß sie erbauen!

Der Verf. spricht vom „Vortragen" der Liturgie. Dieses ist, wie ich oben nur als möglich andeutete, hier nicht der richtige, bezeichnende Ausdruck. Nach den Beispielen, die er von seinen liturgischen Schulandachten mittheilt, muß das Wort „Vortragen" in das Wort „Aufführen" verwandelt werden. Denn es ist eine Aufführung!

Ihr „Vortrag" ist nicht möglich ohne vorhergegangene mehrfache Proben. Der Verf. räth selbst, die Liturgie nicht eher „vorzutragen", „bis sie ganz exact eingeübt ist". Wir haben es also mit einem exact eingeübten Bekenntniß oder Votum zu thun!

Die Kinder geben dieses Votum, wie der Verf. sagt, „gern" ab, besonders „vor vielen Zeugen".

Herr L. pflegt nämlich die Eltern zur Anwesenheit bei dem Vortrage der Liturgien einzuladen, und er bedauert es, daß — vermuthlich wegen des beschränkten Raumes — nicht eine große Menge anwesend sein kann. Das

Ganze ist eine Aufführung, die Knaben sind die Acteurs, die Mädchen die Actricen. Vor leeren Bänken spielt man nicht gern, man liebt „viele Zeugen". —

Von Carl August Zeller erzählt man sich Beispiele großer Verirrungen in der Prov. Preußen — hier liegen größere vor. Der Verf. preis't „die Kinder selig, die dazu angehalten werden".

Ich muß es bezweifeln, ob ein Mann, der mit so zudringlicher Einseitigkeit oder einseitiger Zudringlichkeit auftritt, und in einem beseligenden Gefühle von der Herrlichkeit seiner Veranstaltungen schwimmt, von der Größe seiner Verirrung überzeugt werden kann. Wir machen daher auch diesen Versuch nicht, wollen uns deshalb begnügen, an das stille Kämmerlein zu erinnern, welches der Erlöser als die rechte Stätte für Andacht und Gebet bezeichnet. Durch diese Erinnerung an eine ernste Mahnung ist die liturgische Schulandacht, wie sie uns beschrieben worden, gerichtet. —

Das aber ist offenbar ein Zeichen dieser Zeit, daß Seminardirectoren, die es gar kein Hehl haben, daß sie durch ihr Wirken die Schule von dem Verderben, dem sie vor (ante) ihnen verfallen sei, zu retten beabsichtigen, einem äußeren Gebetsdienste, einem Lippen- und Buchstabenwerke, einer Abrichtung der Kinder, kurz einem die stille Herzensreligion der Kinder vernichtenden Werke Vorschub leisten mögen, woraus ich schließen muß, daß dazu Anreizungsmittel in der Zeit liegen müssen, welchen selbst Männer zu widerstehen nicht im Stande sind. Ich halte diese Thatsache für eine grausame, weit entsittlichende.

In dem pädagogischen Jahrbuche für 1854 habe ich schon bei der Betrachtung ähnlicher Verhältnisse meine Meinung dahin erklärt, „daß wir schreckhaft zurückkommen". Hier liegt ein neuer Belag vor für diese Behauptung.

Die Schule, die jene Männer in ihrem Journal für die alte erklären — die ihrige, d. h. diejenige, die sie stiften wollen, ist die „neue" — hat es, wie einer der Ihrigen in demselben Hefte ihres Blattes versichert, nur zu „Abstrac-

tion, Glaubenslosigkeit, Egoismus und Anarchie" gebracht; sie wollen diese Dämonen vernichten, sie haben die Mittel dazu gefunden und dieselben sind zum Theil in ihrer Hand.

Vergessen dürfen wir dabei nicht, daß die vermaledeiete „alte" Schule von Männern, wie Salzmann, Campe, v. Rochow, Pestalozzi, Niemeyer, Dinter, Natorp, v. Türk, Fr. Fröbel, d. h. von ächten, wahren Pädagogen in's Leben gerufen worden ist, und daß von keinem einzigen der Sprecher in jenem Journale auch nur irgend eine theoretische oder praktische Leistung vorliegt, die mit dem, was, — um nur einen von denjenigen zu nennen, über die sie das Verwerfungsurtheil aussprechen — auch nur entfernt mit den Leistungen Salzmann's verglichen werden könnte. Aber die Herren sind darüber hinaus, hinaus über den „Rationalismus" durch „Gläubigkeit" und „Glaubensseligkeit". Von menschlicher Tugend und Tüchtigkeit, welche jene Männer zu erzielen strebten, braucht nicht mehr die Rede zu sein, in der That ist auch davon in dem angeführten, die Kinder selig preisenden Aufsatze nicht die Rede — die „neue" Schule stellt ganz andre Dinge in Aussicht. Die Urheber derselben nennen ihre Bewegung in Bezug auf das, was die genannten Pädagogen wollten und schufen, einen „Rückzug", aber dieser Rückzug ist, nach ihrer eigenen Erklärung, „ein Rückzug zum Fortschritt". Wohin? —

Der zeitkundige Lehrer beantworte sich die Frage, wohin das führen wird, wenn es so fortgeht, wenn die vor- und bereits eingeschlagene Richtung allgemein werden sollte.

Eine pädagogische Verirrung der enormsten Art liegt hier offen vor Augen.

Die Herren kennen das Wesen und die Natur der Kinder nicht, von der Psychologie haben sie sich auch bereits offen los gesagt.*) Sie kennen die „Religion der Kindheit"

*) In gleicher Tendenz verlangt dasselbe „Schulblatt für die evangelischen Seminare Schlesiens" (1854, II. S. 93) „in unsrer Zeit, an der die Signatur des Fressens und Saufens nicht zu verkennen ist (!), eine

nicht.*) Sie wissen nicht, daß, ein Kind — so wie es anders empfindet und denkt, als ein erwachsener, gereifter Mensch — auch in andrer Art fromm und gut ist und sein soll, als ein ergrauter Sünder.**) —

---

christliche Anthropologie für die Volksschule". Eine lutherisch-christliche Anthropologie! Was hindert nun die Katholiken, zu verlangen, daß alle Wissenschaften nach dem Lehrbegriff ihres Katechismus zugeschnitten werden sollen! Ist diese Forderung etwa noch etwas Unerhörtes oder wenigstens etwas Ungehörtes? Und auf diesen Standpunkt sinken vielbelobte Protestanten hinab!

Von ihm ist bis zu der von Herrn Prof. Rönneberg in Kiel, im J. 1790 in der Blüthezeit des Wöllner'schen Edicts, aufgestellten Forderung, daß den symbolischen Büchern gemäß gelehrt werden müsse, auch wenn man von deren Wahrheit nicht überzeugt sei, nur noch ein Schritt. „Die Wissenschaft soll umkehren."

*) Einen lehrreichen, beherzigenswerthen Beitrag zu der „Religion der Kindheit" enthält das erste Heft des 50. Bandes der Rhein. Blätter (1854) von Reimann.

**) Ich weiß nicht, ob sich je ein Mensch über das Wesen des Kindes bestimmter und anziehender ausgesprochen hat als Wieland, der mit Unrecht vergessene Wieland.

„Hundertmal, wenn ich die unaussprechliche Liebenswürdigkeit der menschlichen Natur im zweiten und dritten Lebensjahre der Kindheit — diese so wunderbar anziehende und reizvolle Composition von Unwissenheit und Neugierde, Sorglosigkeit und Aufmerksamkeit, Liebe und Selbstheit, traulicher Gutherzigkeit und äußerster Zornfähigkeit, Nachgiebigkeit und Eigensinn, Schlauheit und Einfalt — diese offene Unbefangenheit der Seele, dieses Aufdämmern der Vernunft aus dem dunklen Gewirr des Gefühls, diese zarte Beweglichkeit aller Sinne, diese lautre Reinheit jedes Naturtriebes, diese Wahrheit und Innigkeit aller Begierden, Zuneigungen und Bewegungen des Herzens, in Lust und Schmerz, Freude und Betrübniß, Liebe und Haß, diese glückliche Geneigtheit, alles Uebel sogleich, wie es nicht mehr gegenwärtig gefühlt wird, alle Beleidigungen im Moment, wie sie aufhören, wieder zu vergessen, diese reine Stimmung aller Seiten des Gefühls zu Allem in der Natur, was Beziehung auf sie hat; diese beständige Aufgelegtheit, sich zu freuen, zu genießen; dieses ewige Leben im Augenblicke, diese gänzliche Verschlossenheit für die Zukunft; dieses Nichtsböseswollen, Nichtsbösesahnen — — wenn ich, sage ich, das Alles in der so unaussprechlich feinen und lieblichen Mischung, wie es in den ersten Jahren des kindlichen Lebens sich äußert, sah, wie oft dachte ich dann: was für Geschöpfe wären wir, wenn wir zur Blüthe und Reife des

Nach dem Gesagten will ich meine Meinung nun noch im Zusammenhange aussprechen.

Eine Andacht für sich allein hat keinen Werth, keine Natürlichkeit, keine Wahrheit. Wer sie um ihrer selbst willen veranstaltet, stellt ein willkürlich ersonnenes, künstliches, gemachtes Ding hin, und wer hingeht, um sie mitzumachen, ohne bestimmte Veranlassung, ohne Basis, ohne realen Grund, blos um in's Unbestimmte hinein andächtig zu sein, treibt ein gemachtes Werk und wird unnatürlich. Die Andacht muß durch die Natur der Verhältnisse hervorgerufen sein. Dieser Naturverhältnisse giebt es wesentlich zwei. Das erste tritt ein, wenn man vor einem Werke steht, das man beginnen will und zu dessen Anfang und Fortgang man den Segen des Höchsten zu erflehen sich gedrungen fühlt; die andre, wenn das Gefühl des Dankes für empfangene Wohlthaten unser Herz zu Gott erhebt. Beide Veranlassungen finden sich im Schulleben.

Deshalb gehört die (kurze) Andacht an den Anfang der Schulwoche oder des Schultages und an das Ende derselben, jedoch mehr dort- als hierin. Denn der Mensch ist zum Arbeiten bestimmt, durch Arbeit wird man erst ein Mensch. Diese Arbeit ist allüberall die Hauptsache, auch in der Schule. Die Andacht darf sich nicht isoliren, sie ist nichts für sich, oder sie ist leeres, andächtelndes Spiel, Täuschung oder selbst Betrug für Andere und für sich selbst. Niemals darf sie sich von der Erkenntniß trennen. In Wahrheit ist sie das Resultat wahrer Erkenntniß.*) Als solche tritt sie demnach

---

Jünglingsalters heranwachsen und die Vollkommenheit unsrer Natur erreichen könnten, ohne von Allem, was die Kindheit so liebenswürdig macht, mehr zu verlieren, als, vermöge der absoluten Nothwendigkeit der Sache verloren gehen muß, wenn Dämmerung zum Morgen und Knospe zur Blume wird!"

Wieland in seiner berühmten Abhandlung „über den Gebrauch der Vernunft in Glaubenssachen".

*) Daß das wahre Erziehen in der Schule an dem und durch den Unterricht, nicht außerhalb desselben, neben demselben geschieht, kann man am besten von Weiß („Erfahrungen und Rathschläge" ꝛc. 2. Band, Halle

in Verbindung mit dem Erkennen und dem Wollen oder der vollbrachten That. Ohne das Eine oder Andre schwebt sie in der Luft, und ihre isolirte oder willkürliche Behandlung (die Verlegenheit, das rechte Wort dafür zu finden, deutet schon die unnatürliche Situation an) führt zu Künstelei, Unnatur und wird zur Karikatur — zur Aufführung.

Wie man im Theater ein Lust- oder Trauerspiel, so führt man in der Schule eine Andacht auf. Benenne man sie anders, das hilft nichts; in der Sache, d. h. im Gefühl der Kinder wird sie nach einiger Wiederholung dazu. Eine Andacht in der Schule muß daher in ganz bestimmter Beziehung stehen zu dem gegenwärtigen, erkannten und bewußten Schulleben, nicht blos für den Lehrer, sondern auch für den Schüler, und ohne Worte. Die natürlich, d. h. durch Erkenntniß des Wahren und Guten und durch das Gefühl des Erhabenen und Schönen unwillkürlich und von selbst erweckte Andacht des Herzens ist die wahre. Wer sie beabsichtigt, wird sie selten erreichen; wo sie sich von selbst einstellt, da ist sie an ihrem Platze. Ich sage damit nicht, daß man sie nicht an bestimmte Zeit binden solle; aber eine solche muß kurz sein und den Zweck haben, den Menschen zu stärken. Eine Litanei von Gesängen, Gebeten, Bibelsprüchen, Liederversen, Responsorien, Ansprachen u. dgl. m. ermüdet nicht nur den Schüler, sondern erzeugt eine Abschwächung desselben oder — und das wird unter eitlen Lehrern und vor Zuschauern fast nothwendig der Fall sein — verleitet zu leerem Gepränge und äußerem Schein. Mit dem protestantischen, auf Wahrheit und Tüchtigkeit gerichteten ernsten Geiste deutscher Naturen steht solch Wesen in directem Widerspruch. Völker, welche am Aeußeren hängen und sich mit Formen begnügen, mögen daran ihre Freude haben; die Natur des Deutschen

1839) lernen: „Der Unterricht kann nur dann mit Recht erziehend heißen, wenn er als solcher, durch die Belehruug selbst und ohne etwas Anderes zu thun als zu belehren, den Sinn für das Rechte und Gute und den Trieb darnach zu erregen weiß, so daß der Schüler in dem Maaße zugleich besser wird, in welchem er mehr lernt."

ist zu ernsthaft und zu sehr auf das Wesen der Dinge gerichtet, als daß sie sich dadurch befriedigt fühlen sollte. Man lasse es daher auf deutschem Boden nicht zu und wehre ihm den Eingang in die Schule! Dies ist mein Votum, ich hoffe: ein berechtigteres als das unberechtigte und unberufene aus dem Munde der Unmündigen. —

Mit erwachsenen Menschen und Christen, welche ein reiches Leben äußerer und innerer Erfahrung hinter und unter sich haben, und daher auf einem realen Boden stehen, ist es ein Anderes; sie bringen die Gedanken in die Andacht mit, und für sie mag es Zeiten (Schluß des Jahres mit seinen Freuden und Leiden, Festzeiten, Todtenfeiern ꝛc.) geben, wo ihr Herz in einer reinen Andachtsübung Befriedigung findet; bei Kindern aber findet diese Voraussetzung nicht statt. Doch hat auch eine solche Veranstaltung für Erwachsene ihre bedenklichen Seiten, deren Betrachtung aber nicht hierher gehört.

Summa: Ich warne vor der Annahme der von verschiedenen Seiten auf die Lehrer eindringenden Vorschläge.

Diese Warnung wird außer den bereits bezeichneten Quellen noch durch andere Zeichen veranlaßt.

Herr Seminardirector Bock erzählt in seinem Bericht über seine pädagogische Reise nach Süddeutschland und der Schweiz, daß in der Morgen- und Abendandacht des Seminars in Creuzlingen — u. b. eines paritätischen, geleitet von dem in der ganzen Schweiz hochgeachteten Keller! — auch „Betrachtungen über das Menschenleben, z. B. aus Campe's Seelenlehre", angestellt werden. Darüber ereifert sich der fromme Mann,*) indem er sagt:

„Da hört denn Andacht auf Andacht zu sein," und er fährt fort: „daß man eben auf solche Sandklippen geworfen wird, wenn man den confessionellen Standpunkt verläßt,

---

*) Wie der Pfarrer in Zschokke's bekannter Schulmeister-Novelle, in welcher jener zum Schulmeister, der den Kindern die Reinlichkeit an's Herz legte, sagte:

„Das gehört nicht zur Religion; wart' Er seines Amtes!"

ist natürlich, und diejenigen, welche einen nicht-confessionellen Religionsunterricht in der Volksschule haben wollen, mögen an dem vorliegenden Exempel erkennen, welche Mißgeburt zu Tage kommt, wenn man etwas Allgemein-Christliches zusammen brauen will!"

Bisher hat man, so viel ich weiß, geglaubt, daß die Bibel die Lehre für alle Christen, d. h. die allgemeine Christenlehre, aufstelle. Nach Herrn Bock ist dieses anders.

Nach seiner Ansicht erzeugt man durch willkürliches „Zusammenbrauen" das „Allgemein-Christliche", während man bisher, so viel ich weiß, der allgemeinen Ueberzeugung war, daß die allen christlichen Parteien gemeinsamen großen Grundsätze der Gottesliebe und der Menschenliebe und die daraus sich ergebenden praktischen Folgerungen das Bleibende, Unvergängliche und Ewige des Christenthums seien, und daß Alle, so abweichend auch sonst die äußere Formen ihrer Gottesverehrung von denen anderer Religionsgesellschaften sein möchten, auf den Namen wahrer Christen und wirklicher Jünger des Herrn Anspruch hätten. Das soll nun nach Herrn Bock nicht mehr wahr, sondern nur derjenige ein Christ sein, der eins der ausschließlich für gültig erklärten, von Menschen formulirten Bekenntnisse annimmt.

Außerdem hat man, wie ebenfalls aus dem mehrgenannten Schulblatte hervorgeht, in Schlesien bereits damit begonnen, vor den (Haupt-) Jahresconferenzen mit den Lehrern liturgische Andachten in der Kirche abzuhalten. Inhalt und Gang derselben erinnern an die „Litaneien" und die „Exercitien", welche mit katholischen Lehrern vorgenommen werden; sie werden auch eine ähnliche Wirkung hervorbringen: die Lehrer einzulullen und noch mehr stumm zu machen — was denn als ein Zeichen der Einheit und Einigung in Herz und Sinn unter den Versammelten angesehen, wenigstens als solche „herzerfreuende" Erscheinung in dem Protokolle notirt, den höheren Behörden mitgetheilt und vor dem Lehrerpublikum ausposaunt wird. Ist es wahr? fragt der der Menschen und

der realen Zustände kundige Mann, dem die Freude an Allem vergällt wird durch den gegen Wunsch und Willen sich ihm aufdrängenden Zweifel an der Wahrheit. Ich kann mich des Argwohns nicht entschlagen, daß man an manchen Stellen bereits so weit vorgerückt ist, daß man die Wahrheit nicht einmal mehr will.*) —

Ich kann es nicht wissen, was alle einzelnen Lehrer, die als Lehrer zu liturgischen Andachten herangezogen werden, dabei empfinden und denken, noch weniger, was die darüber denken, welche nicht dabei gewesen; aber ich hoffe, daß ich mit meiner Meinung nicht allein stehe, und ich empfinde es als ein Glück, daß ich mich in der Lage befinde, dieselbe aussprechen zu können. Zu meiner Freude sehe ich, daß bereits auch andre Stimmen — wenn auch nur leise — sich erheben.

Aus dem preußischen „Volksschulfreunde" (1853 H. 4 und 1854 H. 1) erhellet, daß auch dort schon ernstliche Bedenken über die liturgischen Schulandachten auftauchen. Gegen die Behauptung, daß „unser Religionsunterricht mehr die Form und den Inhalt liturgischer Andachten erhalten müsse" hat ein ungenannter, aber sachkundiger Mann „Warnungen" ergehen lassen. Er fürchtet Ausartung derselben in „Wortgeklingel", „gedankenlosen Dienst", „leere Schaalen", und ist der Meinung, daß „die Gefahr der einseitigen Vertiefung in die ästhetische Seite der Religion nahe sei, wenn nicht mit heiligem Ernste die moralische Besserung geltend gemacht wird"; besonders hegt er, Angesichts der Lehrer, wie sie sind, „Mißtrauen gegen ihre systematische Einführung." Der Mann hat Recht, und es wäre höchlich zu bedauern, wenn man dort schon so weit sein sollte, an bleibende Einführung liturgischer Schulgottesdienste zu denken. —

Principiis obsta! ist ein weiser Spruch auch in dieser

---

*) „Glaubst Du, daß wir glauben, daß Du glaubst, daß wir glauben, was Du zu glauben vorgiebst?" — Zugleich ein musterhafter Stylus!

Zeit; denn vom Kleinen zum Großen; „an Riemchen lernen die Hunde Leder fressen."*) A. D.

---

*) „Höflichkeit ist keine Pflicht, und nicht höflich sein ist noch lange nicht grob sein. Hingegen, zum Besten des Mehreren, freimüthig sein ist Pflicht; sogar es mit Gefahr sein, darüber für ungesittet oder böswillig gehalten zu werden, ist Pflicht." Lessing.

V.

Die sociale Stellung des Lehrers.

Das Grab des alten Schulmeisterthums.*)

„Dorfschulmeister — welch ein wichtiger Beruf! Konnte ich nicht von dem Punkt aus der Reformator eines ganzen Dorfes, der Heiland von tausend armen Leuten werden? Zu wie wichtigen Verbesserungen in landwirthschaftlicher, sittlicher, religiöser, vaterländischer Hinsicht konnte ich da nicht den Weg bahnen!"

Zschokke in seiner Novelle: „Der Dorfschulmeister."

Die Kinderschule war ursprünglich Kirchschule.

Man errichtete sie, damit die Kinder für den Glauben ihrer Eltern vorbereitet würden; der Unterricht im Katechismus, der sich hauptsächlich auf das wörtliche Memoriren desselben beschränkte, war die Hauptsache. Zu dem Behuf mußten die Kinder lesen, um der Theilnahme am kirchlichen Gottesdienste und bei kirchlichen Handlungen, Begräbnissen, Copulationen ꝛc. singen lernen. Das Psalmbuch, die Bibel, der Katechismus, das Gesangbuch dienten als Lesebücher; die Hahnfibel machte die Einleitung.

*) Ich stelle es den Redactionen pädagogischer Blätter anheim, diesen Aufsatz nach Belieben, ganz oder zum Theil, aufzunehmen, nur nicht Herrn Heindl, dessen Schriftstehlerei man nicht den geringsten Vorschub leisten darf.

Die Stellung des Lehrers entsprach diesem kirchlichen Zwecke; der Küster, Cantor war zugleich der Lehrer; seinen Hauptunterhalt bezog er aus jenen Geschäften, die Glieder der kirchlichen Gemeinde steuerten zu.

Es dauerte nicht lange, so erkannte man die Einseitigkeit dieser Bildung. Das weltliche Leben machte Ansprüche; man fügte zu jener kirchlichen Unterweisung die Belehrung in weltlichen Fertigkeiten hinzu, zuerst im Schreiben, dann im Rechnen. Man behandelte diese Gegenstände als Nebensache und Beigabe, sie waren auch nicht obligatorisch, und es wurde extra dafür bezahlt. Es war jedoch damit der Anfang zur Ausdehnung der Kirchschule zur Volksschule gemacht. Diese Stellung wurde jedoch erst viel später erreicht. Im Anfange der Reformationszeit bestand das Volksthum der neueren Zeit noch nicht, folglich war damals auch eine Volksschule noch nicht möglich. Zu Anfang dachte man nur an die Vorbereitung für das kirchliche Leben — an Erziehung für den Himmel; allmählig kam die Berücksichtigung des Lebens auf der Erde hinzu; zuletzt faßte man die Schule als Bildungsanstalt des Menschen auf.

Der Küster war zuerst Schulhalter; dann avancirte er zum Schulmeister, zuletzt wurde er Schullehrer oder Lehrer schlechthin. Dieses ist er jetzt oder soll er jetzt sein: Pädagoge.

Wie sich in den verschiedenen Epochen die Unterrichsgegenstände mehrten und wie die Verfahrungsweisen sich änderten, das Abrichten sich allmählig in Unterrichten und Bilden verwandelte, ist nicht Gegenstand dieses Aufsatzes.

Wir handeln hier nur von der allmählig veränderten und der jetzt zeitgemäßen Stellung des Lehrers. Die letztere Beziehung und Berücksichtigung ist die Hauptsache. Es scheint mir noch etwas daran zu fehlen. Ich rede übrigens hier nicht von der Stellung, die Andere ihm geben sollen, sondern von derjenigen, die er sich selbst zu geben hat.

Der Vorsteher der Kinderschule, auch Elementar- und Volksschule genannt, ist der Lehrer. Als solchem liegt ihm

die Grundbildung der Kinder ob, welche Menschen im hohen, umfassenden und edlen Sinne des großen Wortes werden sollen. Auf den Dörfern ertheilt der Lehrer ihnen die ganze Bildung, der Geistliche sorgt für die Erhöhung eines Theiles derselben, aber mit der Thätigkeit beider schließt die Jugendbildung ab; in den Städten kommt hier und da noch ein Mehreres hinzu. Hier und da sucht auch der Landlehrer für die Weiterbildung, durch Jugendbibliotheken, Singevereine ꝛc., zu wirken; oder er faßt jene auch so weit, daß die Jugendbibliothek zur Volksbibliothek wird.

Gewiß ist diese Stellung des Lehrers eine sehr einflußreiche und wichtige, und das Wohl der ganzen Gemeinde hängt zum Theil davon ab, wie er seine Stellung ausfüllt. Auch beschäftigt sein Amt ihn in der Regel in solchem Grade, daß ihm keine Zeit bleibt, sich noch anderen Geschäften zu widmen. Er muß sich weiter bilden. Wenn das Amt es nicht forderte, er könnte es nicht lassen. Wir wollen ihm daher auch im Allgemeinen nicht noch Anderes unbedingt zur Pflicht machen. Aber das steht doch fest: will er die Kinder seiner Gemeinde, seines Dorfes ꝛc. gründlich zu Menschen bilden oder auch nur den Grund zur Menschenbildung legen oder legen helfen, so muß er sein Dorf, seine Gemeinde, seine Stadt genau kennen. Diese Kenntniß wird es ihm möglich machen, auf die Zustände seiner Umgebung im weitesten Sinne des Wortes günstig zu wirken, indem ihn Alles, was das Wohl derselben betrifft, interessiren kann und soll, und indem er, wenn er sich nicht bloß zu einem wohlwollenden, sondern auch zu einem kenntnißreichen und intelligenten Manne gebildet hat, von selbst zur Theilnahme an gemeinnützigen Zwecken herangezogen werden wird. Die Tüchtigkeit übt eine anziehende Kraft. Um es mit einem Worte zu sagen: der Lehrer muß in der Gemeinde eine sociale Stellung einnehmen. Vor Jahren war der Refrain eines meiner praktischen Aufsätze: „Jeder Lehrer ein Naturkenner“; jetzt füge ich hinzu: „Jeder Lehrer ein sociales Mitglied seiner Gemeinde“, oder kürzer, und da hier kein Miß-

verständniß zu fürchten ist: „Jeder Lehrer ein Socialist.

Diesen Gedanken will ich nun noch etwas weiter ausführen.

Man unterscheidet die politische Seite einer Gemeinde von der bürgerlichen. Unter jener versteht man die Stellung der Gemeinde im Verhältniß zum Gesammtorganismus des Staates, unter dieser begreift man alle übrigen, sogenannten bürgerlichen oder socialen Interessen derselben. Beide Verhältnisse greifen in einander, es giebt politisch-sociale Beziehungen, namentlich wirken die ersteren auf die letzteren bedeutend ein. Wir wollen die Gesammtinteressen sociale nennen, um dadurch, wenn wir sagen, der Lehrer habe sich auch um die politischen Verhältnisse zu kümmern, von vorn herein die Meinung abzuschneiden, als hätten wir im Sinne, er solle Politik treiben. Dieses ganz und gar nicht; aber alle Interessen der Gemeinde sind seine Interessen. Sein Beruf ist es nicht, für alle thätig zu sein; aber sie gehen ihn an, nicht ein einziges ausgenommen, und wenn er der rechte, intelligente Mann ist, so wird die Gemeinde nicht leicht in eine Thätigkeit eintreten, an der er nicht zu directer oder indirecter Theilnahme hinzugezogen würde. Er — der rechte Mann — kann und soll alle socialen Interessen der Gemeinde, nicht bloß die socialen Schul-, nicht bloß die kirchlichen, sondern alle Interessen ohne Ausnahme fördern, er kann und folglich soll er den Flor der Gemeinde begünstigen, er soll, wo und wie er kann, rathend und thatend mit eingreifen, er soll ein im weitesten Sinne des Wortes social thätiges Mitglied der Gemeinde sein.

Der Lehrer als solcher hat einen socialen Beruf, die Bestimmung zu einer socialen Stellung.

Niemand wird mir den Vorwurf machen, daß ich ein Feind corporativer Zusammenschaarung sei. Sie ist ja eine natürliche Folge instinctiver Triebe. Das Gleichartige strebt nach Vereinigung, thut sich zusammen, wird dadurch stark. Die Entstehung der Standesunterschiede und der Stände wird

dadurch erklärt. Man kann sie auf dem Papiere streichen; wo das Leben frei ist oder wieder frei wird, da entstehen sie von Neuem, wie in einer warmen Nacht die Pilze. Aber sie selbst sind keine ephemeren Dinge, sondern so ewig, wie die Natur der Menschen, die auf Vereinigung der Interessen dringt. Im Frühjahre 1848 konnte man dieses sehen. Tausende von corporativen Vereinigungen traten in's Dasein, und zwar — was gewiß merkwürdig war — trotz des Gefühls der Einigung in politischen Gedanken und Tendenzen. Die Anziehung der Gleiches Anstrebenden ist ein tiefes und großes gesellschaftliches Gesetz.

Also ich bin ein Freund der Vereinigung der Lehrer zu einem Ganzen, habe mein Leben hindurch die Bildung freier Lehrervereine nach Gelegenheit begünstigt. Ein Lehrer, der den Trieb, sich mit andern Lehrern zu verbinden, nicht empfindet, kann für sich ein geschickter Mann sein; ein würdiger Standesgenosse oder College ist er nicht.

Der Trieb des Empfangens und Gebens ist in jedem strebenden Menschen lebendig. Preis und Anerkennung darum den nach Collegialität und Thätigkeit strebenden Lehrervereinen! Sie erheitern und fördern zugleich; sie befriedigen das Herz und beleben den Kopf. Wer irgend einmal einem Lehrervereine dieser Art angehört hat, wird lebenslänglich eine Sehnsucht nach ihm verspüren. Aus diesem Gesichtspunkte betrachte man einmal das in mehreren deutschen Ländern aufgetauchte Verbot freier Lehrervereinigungen, welche Wunde dadurch dem Lehrerleben geschlagen worden! —

Aber der corporative Verein allein vermag das Bedürfniß des ganzen Menschen nicht zu befriedigen. Er genügt dem Trieb des Lehrers als solchem; aber man ist nicht bloß Lehrer, man ist Mensch, ist Mitglied und Genosse einer ganzen Gemeinde. Darum gehört der, der Lehrer heißt und ist, in die Gemeinschaft der Gemeinde hinein, wo sämmtliche, allen Gliedern gemeinschaftliche Interessen berathen und gefördert werden. Der Lehrerverein befriedigt das Standes-, der Bürgerverein das sociale Interesse und Bedürfniß. Darum

verlange ich vom Lehrer, daß er noch für andere Dinge Sinn habe, als für die Schulmeisterei.

Zuerst und zuoberst ist er Lehrer, und man verlangt und erwartet von ihm, daß er in seinem Berufe alles Erforderliche leiste, und so lange diese Pflicht seine Kräfte absorbirt, darf nichts Anderes von ihm geheischt werden; er gehört einem Stande, einer besonderen Gesellschaftsgruppe an, soll ihr seinem innersten Gefühle nach angehören wollen, und man mißt ihn zunächst nach dem Range, den er in dieser Gruppe einnimmt. Dieser Rang ist sein Stolz, sein gerechter Stolz, der ihm sagt, daß er zwar nur ein Atom eines Ganzen, aber ein ehrenwerthes Atom sei. In diesem Doppelgefühl liegt die Bescheidung und das Selbstvertrauen zugleich. Jene ehrt den Menschen, dieses stärkt den Mann; beides gehört zusammen. Wohl dem, der sich in seinem Stande so wohl fühlt, wie in seiner gesunden Haut. Leider ist dieses gesunde und behagliche Gefühl, der ehrenhafte Schulmeisterstolz, von vielen Gliedern des Standes gewichen. Wer ihnen das Bewußtsein, das in dem Spruche liegt: „Ich möchte nichts Anderes sein als Lehrer", wieder einflößte, wäre für sie der große Apollo. —

Aber wenn der Lehrer den Forderungen des Berufs genügt hat, dann erwachen die allgemein-menschlichen, die socialen Bedürfnisse und Pflichten. Weit entfernt, daß ihre Wahrung der Tüchtigkeit im Lehrerberufe schadet, im Gegentheil, sie fördert dieselbe. Als thätiger Bürger, als reiferer Mensch kehrt er von der Thätigkeit für sociale Interessen zu den Berufsinteressen zurück. Der Lehrer verliert nicht, was der Bürger, der Mensch gewonnen hat; sondern der Lehrer reift in dem Bürger, dem Menschen. Wir wirken daher im Interesse des Lehrerberufes, indem wir dem Lehrer die einzunehmende sociale Stellung bezeichnen. Nicht um den Lehrer seinem Berufe zu entziehen, sondern um ihn darin reifer zu machen, erfolgt unsre Mahnung. Was gut ist an sich, bewährt seine guten Wirkungen nach allen Seiten, in alle Einzelheiten und Specialitäten hinein. Ein Bürger, dem die

Sorge für die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts gleichgültig ist, ist gewiß kein guter, kein patriotischer Bürger; und ein Lehrer, der keine Theilnahme empfindet für die Interessen seiner Gemeinde, die nicht unmittelbar seinen Beruf betreffen, ist noch gewisser kein tüchtiger Lehrer. Nach dem Drange seines Innern soll er in der Gemeinschaft seiner Gemeinde aufgehen; in dem Grade, als dieses der Fall ist, in dem Grade ist er ein Erzieher der Jugend, die er nicht für das Schulfach, sondern für das Leben vorzubilden hat. So denkt und handelt der Vorsteher und Leiter der Volksschule.

An Kleinem hat man den Maaßstab für Großes. Der Trieb nach Vereinigung Aller zum Ganzen ist im deutschen Volke erwacht. Die Gegenwart constatirt diese Thatsache als eine der bedeutungsvollsten Erscheinungen einer hoffnungsreichen Zukunft. Der Lehrer folge diesem Triebe! Dieser Einigungstrieb zerstört den Trieb nach besonderer Vereinigung der Standesgenossen nicht. Diese erzeugt die Mannichfaltigkeit der Gliederung des Lebens und bedingt die energische Wirksamkeit der einzelnen Organe. Jene bringt die Einheit und Lebendigkeit des Gesammtorganismus hervor. Er bildet das Ideal der Form einer ganzen Nation. Jede einzelne Gemeinde sei ein Vorbild dieses großen Zieles! Dazu mitzuwirken ist Jeder stark genug. Die energische Thätigkeit der einzelnen Organe bedingt das gesunde Gedeihen des ganzen Körpers. Von Unten nach Oben!

Dazu wird erfordert, daß der Lehrer seine Gemeinde, sein Dorf, seine Stadt nach allen Beziehungen kenne.

Dazu aber gehört mehr, als daß er ein paar Jahre unter den Bewohnern gelebt und ihre guten und schlechten Seiten kennen gelernt habe; dazu gehört sehr Vieles, was zum Erstaunen häufig vermißt wird.

Ich leugne nicht, daß diese Erfahrung mich zuerst auf den Gedanken, den ich in diesem kleinem Aufsatze vertheidige, gebracht hat.

Ich habe Dorflehrer kennen gelernt, welche von zehn

Fragen nach Verhältnissen ihrer nächsten Umgebung nicht auf eine gründlich zu antworten wußten.

„Zum welchem deutschen Stamme gehören die Bewohner dieses Dorfes? Was für einen Dialect reden sie? Welches sind die wesentlichsten Abweichungen der herrschenden Mundart von der hochdeutschen? Welches sind die Hauptbeschäftigungsarten, und wie wirken die verschiedenen auf Gesundheit und Gesittung der Bewohner? Sind die Bauern dieses Dorfes Hofbauern, oder eigentliche Dorfbauern, ländlich oder halbstädtisch lebende? Welches sind die unter ihnen herrschenden Tugenden und Untugenden, und welches sind ihre Ursachen? Herrscht hier unbegränzte Gütertheilung, oder das Gegentheil, welche Folgen stellen sich heraus? Welches sind die Ursachen des hohen Grades von Mißtrauen gegen Taxatoren, Advokaten, Regierungsbeamte? Sind die Bauern streng kirchlich gesinnt, oder das Gegentheil, oder wenn beide Richtungen vorkommen, woher, und was für ein Einfluß zeigt sich auf die Führung der Familie, der Kinderzucht, der Sittlichkeit? Hegen die Bauern conservative, reactionäre, oder andere Grundsätze, woher rührt das Ein', oder Andere? Welches sind die Ursachen der Blüthe oder des Verfalls dieses Dorfes?

Solche und ähnliche Fragen, die doch jeden Menschen interessiren, der sich nur 24 Stunden in einem Dorfe aufhält, stelle man einmal diesem oder jenem Lehrer und höre zu, ob er auf alle — sichere und prompte Antworten zu geben weiß. Ich habe es mehrfach erlebt, daß man nicht mit Sicherheit darauf rechnen kann.

Ein Mann dieser Beschaffenheit kann noch ein guter Lehrer in seiner Schule sein; ein intelligenter Mann ist er nicht; ein geweckter Kopf auch nicht; auf seine Gemeinde wird er als Mensch und Bürger keinen großen, wenigstens keinen tief greifenden Einfluß ausüben; auch seine Schulwirksamkeit wird einseitiger Art sein; kurz: er ist kein Mann, wie er sein soll.

Von einem solchen, von dem, der in jeder Hinsicht vor-

theilhaft auf seine Gemeinde wirken will, verlangen wir als Minimum und als Bedingung jeder fördersamen Thätigkeit, daß er seinen Wohnort und die Leute nach allen Beziehungen auf's Genaueste kenne und über die Ursachen dieser und jener, guten und schlechten Erscheinungen nachgedacht, kurz, um ein hochtrabendes, aber zutreffendes Wort zu gebrauchen, daß er praktisch-sociale Studien gemacht habe. Der Landlehrer muß den Bauer studiren. Der Arzt macht, ehe er die Kur beginnt, die Diagnose. Zu jenem Studium wird nicht erfordert, daß man sich auf Universitäten Studirens halber aufgehalten, es gehört nur dazu, daß man einen offenen Kopf und ein klopfendes Herz habe, daß man ein Mensch sei und an menschlichen Dingen seine Freude habe, daß man kein fauler oder verfaulender Philister, daß man kein verbauerter Lümmel, kein kannegießernder Wirthshausheld, kein pietistischer Pinsel, kein engherziger Egoist, kein verholzter Schulmeister und vieles Andere nicht sei; dazu gehört, daß man den Umgang der gebildeteren und besseren Menschen seiner Umgebung liebe und suche, kurz: daß man ein Mensch sei und als solcher das Verlangen in sich verspüre, zur Förderung alles dessen, was Menschenwohlfahrt fördert, namentlich für Religion, gute Sitte und Bildung, aber auch für Wohlstand und äußeres Glück das Mögliche thätig beizutragen.

Wer seine Gemeinde kennen lernen will, darf sie aus keinem Parteistandpunkte, sondern er muß sie ganz objectiv betrachten. Erst muß man wissen, wie die Sachen beschaffen sind, ehe man fruchtbar darüber nachdenken kann, wie sie zu verbessern sind. Denn der bessere Zustand soll sich ja aus dem bestehenden entwickeln. Folglich muß man den realen Bestand kennen und mit dieser Kenntniß die sociale Besserung beginnen. Aber man muß mit keiner erdachten Theorie anfangen, nicht einmal eine im Kopfe haben. Das Leben richtet sich nicht nach Schultheorien. Man studire es selber; man wird in ihm oft mehr Vernunft finden, als man geglaubt hat.

Hier kann nur von den Kenntnissen die Rede sein, die man bei einem Lehrer dieser Art sucht. *)

Ich führe sie summarisch auf; ihr Zweck springt in die Augen, doch werde ich hier und da eine Bemerkung beifügen.

1) Die Lage des Ortes, die Bodenbeschaffenheit u. s. w., kurz das Geographische (Hydro-, Orographische, Geognostische, Geologische rc.), was der Lehrer schon um der Grundlage des geographischen Unterrichts, um der Heimathskunde willen, erforscht haben muß.

Liegt das Dorf im Flachlande, oder ist es ein Gebirgsdorf, liegt es im Walde, sind Städte in der Nähe, ein schiffbarer Fluß rc., das Alles sind höchst wichtige, einflußreiche Verhältnisse.

2) Das Klima.

Nr. 1 bedingt Nr. 2; aber Nr. 2 erfordert besondere Wahrnehmungen von der Beschaffenheit der Jahreszeiten, von Wind und Wetter, Regen und Gewittern und allem dem, was zur Meteorologie gehört und so höchst interessant ist.

3) Die Flora und Fauna der Gegend, die Producte der Natur und der Cultur.

4) Die Beschäftigungsart der Bewohner.

Bedingt durch Nr. 1 und Nr. 2 — das wichtigste Moment für die Naturbeschaffenheit der Bewohner.

Ist der Ort ein Acker-, oder ein Fabrikdorf, oder beides? existiren Handwerker, städtische Gewerbe in demselben? ist es ein reines Bauern-, oder ein städtisches Bauerndorf? was für Fabrikgeschäfte werden getrieben? ob in der Zuckerfabrik, oder in der Weberei, oder Arbeiten in Holz (Löffel, Uhren rc.),

*) Ich habe mich mehrere Jahre hinter einander im Sommer zwischen Thüringerwald und Rhöngebirge aufgehalten. Mit den geognostisch-geologischen Verhältnissen (mit den Gebirgsmassen, Schichten rc. und der damit zusammenhängenden Geschichte der Erdrinde) fand ich vorzügliche Kenntnisse bei einem — Pfarrer. Dem Lehrer liegen aber diese Kenntnisse, auf die man recht eigentlich mit den Füßen hingestoßen wird, näher. —

oder in Metall, Bergbau, Hüttenarbeiten ꝛc. — das eine oder andre dieser Verhältnisse constituirt den Charakter der Bewohner. Man denke nur an den Unterschied eines Wein- und eines Walddorfes, des Lebens eines Winzers und eines Holzbauers oder Bergmannes! Wer für diese Unterschiede kein Auge und keinen Sinn hat und über ihre Wirkungen auf Weltanschauung, Gesittung, Tugenden und Laster nicht nachdächte, müßte doch ein Strohkopf erster Sorte sein, ganz abgesehen davon, daß der Lehrer als solcher seine Anschauungsmittel der lebendigen Kenntniß seiner Umgebung zu entnehmen hat. Kann und darf ein Lehrer in einem Fischerdorf am Strand des Meeres so lehren, wie ein Lehrer in einsamem Gebirgsdorfe? Aber, wie gesagt, abgesehen von diesen direct amtlichen Beziehungen, wird durch die angegebene Betrachtungsweise das rein-menschliche Interesse herausgefordert.

5) Der Mensch nach körperlicher und geistiger (angeborner) Beschaffenheit in der Jugend, im Mannes-, im Greisenalter, der Volksstamm, die Race — das Physiologische, Psychologische, Ethnographische.
6) Die Wohnung, der Bau der Wohnungen, der Scheunen und Ställe u. s. w.
7) Die Kleidung, die Tracht — der Armen und Reichen, der Männer und Frauen, der Jungfrauen und Jünglinge u. s. w.
8) Die Nahrungsmittel, Essen und Trinken u. s. w.
9) Die Sitten und Gebräuche, bei Festen, Kindtaufen, Hochzeiten, Begräbnissen, die Vergnügungen, Spiel und Tanz, die geselligen Verhältnisse, die Arten und Ausartungen derselben ꝛc.
10) Die Gesundheitsverhältnisse, Vortheile und Nachtheile, bei Menschen und Vieh, die herrschenden Krankheiten, die wandernden, Quacksalberei ꝛc.
11) Der Dialect, die Sprachverhältnisse, die Abweichungen vom Hochdeutschen ꝛc.
12) Die kirchlichen Verhältnisse, die Glaubensrichtung, der

Sinn für Religion, Confession, die Alt- oder Neugläubigkeit ꝛc.

13) Die Erziehung, im Hause, in der Schule, die Schulverhältnisse überhaupt ꝛc.

14) Die politische Stellung der Gemeinde, Abhängigkeit oder Selbstregierung, das Verhältniß zu den Regierungsbehörden, Gesetzlichkeit und Ungesetzlichkeit, Vertrauen oder Mißtrauen, conservative oder liberale Gesinnung ꝛc., woher und warum?

15) Reichthum und Armuth, die Ursachen beider, ihre Wirkungen, Aristocratie der Großbauern, Sorge für die Armen, Wittwen und Waisen ꝛc.

16) Die übrigen socialen Verhältnisse: die Gemeindeordnung, Feuer-, Hagelschlag-, Viehversicherung, der Wegebau, die Obstcultur ꝛc.

17) Der Gesammtzustand des Dorfes, seine Gegenwart, Vergangenheit (Geschichte, Chronik, bedeutende Ereignisse) und Zukunft, der Stand der Bildung überhaupt.

18) Die Mittel zur Verbesserung der Zustände, der Besitz oder der Mangel derselben, die Hebung der Hindernisse in ökonomischer, polizeilicher, bürgerlicher, kirchlicher, pädagogischer und jeder andern Beziehung. —

Ich habe nur skizziren, nur die Hauptgesichtspunkte andeuten wollen. Der einsichtsvolle Leser wird wohl einsehen, daß hier ein Gebiet reichster Erfahrung, überlegenswürdigster Gegenstände und tiefstbildender Kenntnisse und Einsichten vorliegt, kurz eine Gelegenheit zu unmittelbar praktischer, fruchtbarer Entwicklung und Thätigkeit. Ein Lehrer, der dazu bereit und befähigt ist, nimmt in seiner Gemeinde die sociale Stellung ein, die ihm gebührt, die er nicht anzustreben, nicht zu fordern braucht, die ihm von selbst zufällt. Man braucht die Menschen nicht zu zwingen, die Hülfe eines tüchtigen Mannes zu suchen, sie thun das von selbst. Gilt es von einem Geschäftsmanne, so gilt es vom Lehrer des Dorfes: „Selbst ist der Mann;“ „Jeder ist seines Glückes Schmied.“ Freilich ist es nach der Wahrheit dieser Sprichwörter kein

Wunder, daß Mancher ein vergessener, armer Teufel bleibt. Seine geistige Armseligkeit ist daran Schuld. Wer mehr als ein A B C-Lehrer, noch etwas Anderes als ein Küster-Schulmeister, wer im Sinne der heutigen Zeit ein Volksschullehrer, ein Lehrer sein will, er mache es danach! —

Zusätze.

Ich liebe es, einen Gegenstand zuerst kurz und summarisch zu behandeln, dann noch erläuternde Zusätze und Nachträge zu liefern. Wer sich für den Gegenstand nicht interessirt, kann sie überschlagen. Jeder Gegenstand ist unerschöpflich; die Zusätze weisen noch auf diese und jene, vielleicht sonst übersehene Seite hin.

1. Die Kenntniß der menschlichen Gesellschaft ist für den Lehrer, wo nicht wichtiger, doch eben so wichtig als die Kenntniß der Natur. Die letztere Kenntniß aber ist die Bedingung zur Kenntniß der ersteren. Ohne Naturkenntniß ist die Kenntniß des menschlichen Wesens und der menschlichen Verhältnisse nicht möglich. Diese aber ist dem Lehrer schlechthin nothwendig; denn er soll auf die menschliche Gesellschaft wirken.

2. Es ist hier nicht von der Kenntniß des einzelnen Menschen, des Menschen an sich (die sich von selbst versteht) die Rede, sondern von den Zuständen der Gesellschaft, von den Unterschieden und Arten derselben, von den Ständen und den durch Naturverhältnisse und menschliche Einrichtungen bedingten Verhältnissen derselben.

3. Um zu diesen wichtigen Kenntnissen zu gelangen, fängt man es an wie in der Naturgeschichte.

Wie hier, betrachtet man dort zuerst einzelne Individuen, gesellschaftliche Individuen, natürlich zuerst das nächste, das Dorf-, das Stadt-Individuum, in dem man lebt, und zwar von allen Seiten.

Durch die Vergleichung verschiedener Dörfer in demselben Gau, der Städte in derselben Provinz gelangt man zur Kenntniß der **Gattung** der Dorf- und Stadtbewohner des Gaues, der Provinz, endlich des Bauers und des Städters im Allgemeinen.

Wie es in der Naturgeschichte charakteristische Repräsentanten der Art, der Gattung rc. giebt, so giebt es auch charakteristische Repräsentanten des Dorf- und Stadtlebens und der Arten jenes und dieses. Als solche Repräsentanten des Dorflebens sind in's Auge zu fassen: das Gebirgsdorf, das Dorf im Flachlande, das Stranddorf. Die Charaktere ergeben sich von selbst; die Lage mit der Bodenbeschaffenheit und die Beschäftigung der Menschen liefern die unterscheidenden Merkmale. Unter den Gebirgsdörfern haben wir z. B.: das Dorf der Waldcultur, das Dorf des Bergbaus, das Fabrikdorf. Jedes derselben hat seine Eigenthümlichkeiten und giebt seinen Bewohnern ein bestimmtes Gepräge. Ich sollte meinen, das zu wissen, sei für den Menschen (zumal den Menschenbildner) wichtiger zu wissen, als die Unterschiede der Arten der Ameisen und Krabben, der Affen und der Fledermäuse zu kennen.

4. Noch wichtiger ist es zu erfahren, wodurch die Solidität des Bauernstandes erhalten, wodurch sie vernichtet wird, was in der einen und andern Weise zu thun ist.

Es giebt seit einigen Jahrzehnten eine Menschenmasse, die man als einen vierten Stand betrachten kann: die Proletarier. Man findet sie nicht blos in großen und in Fabrikstädten, sondern auch auf dem Lande.

Was drückt den Bürger, den Bauer zum Proletarier hinab? Ich denke, das zu erfahren, ist wichtiger als vieles Andere.

Ehemals gab es Arme, aber keine Proletarier. Was für Veränderungen im Dorfe N. N. hat die Armen zu Proletariern gemacht? Hic Rhodus!

5. Es giebt städtisch gewordene Dörfer, in manchen Gegenden verschwinden die ehemaligen Dörfer — halb Dorf,

halb Stadt. Was für Folgen hat diese Umgestaltung auf den Wohlstand der Bewohner, auf Sitte und Sittlichkeit, auf Religiosität, Erziehung ꝛc. gehabt; ist sie zu begünstigen?

6. In Westphalen erhält der älteste Sohn oder die einzige Tochter den Hof, die anderen Geschwister werden abgefunden. In andern Gegenden herrscht die unbegränzte Gütertheilung. Die Folgen?

7. Ist der Bauernstand zu erhalten? oder ist auf die Verwischung der Ständeunterschiede (das nivellement derselben) zu sinnen?

8. Soll der Sohn des Bauers so unterrichtet werden wie der Sohn des Städters?

Diese Frage hängt mit den vorhergehenden auf's Genaueste zusammen. Eine feste Antwort darauf existirt noch nicht. Wir stehen in der That erst an dem Anfange der „Wissenschaft von der Gesellschaft". Ohne sie kann die Pädagogik viele praktische Fragen gar nicht lösen. Z. B.: Ist es zweckmäßig, die Dorf- und die Stadtschullehrer in derselben Art, in derselben Anstalt ꝛc., zu bilden?

9. Ich habe Gelegenheit gehabt, drei Arten von Dörfern genau kennen zu lernen: die Gebirgs- und Walddörfer auf dem Westerwalde, wo ich zu Hause bin, Dörfer des sächsischen und thüringischen Landes und einige Dörfer am Strande. Zwischen denselben herrscht ein größerer Unterschied als zwischen Stadt und Stadt; er ist wenigstens eben so groß als zwischen Kleinstadt und Großstadt. Wo findet man die kräftigsten, die deutschesten Menschen? Haben die Väter der fähigsten, charakterfestesten Männer in großen Städten auch in Städten gelebt? —

10. In unserem Vaterlande unterscheidet man Süd-, Nord- und Mittel-Deutschland, drei Theile.

Das zu wissen, gehört zu den Anfangsgründen der Ethnographie des Vaterlandes.

Welches sind die Unterschiede dieser drei Theile?

Findet man in Mitteldeutschland den Kern der Nation?

Da der Bauernstand der Kernstand ist, so ist die Ant-

wort auf diese Frage vorzugsweise aus den Bauern in den drei Theilen zu ermitteln.

11. Wie jeder Stand seine „eigene Last" hat, hat auch jeder Stand seine eigenen Tugenden, seine eigenen Untugenden und Laster. Welche sind vorzugsweise die des Bauernstandes?

12. Ein jeder Stand hat auch seine eigne Art von Stolz. Worin besteht der Stolz des Bauers?

13. Existirt auch noch unter den Bauern selbst ein Unterschied? ein Unterschied zwischen dem Ganz- und Halbbauer, dem Groß- und Kleinbauer, dem Pferde- und Ochsen- und dem Kuhbauer?

14. Man hat gesagt, der Bauer sei seiner Natur nach ein Conservaiver; ist dieses richtig, und worin hat diese Gesinnung ihren Grund? Ist er mehr und zuerst kirchlich-, oder politisch- und social-conservativ? Sind katholisch-kirchlicher und protestantisch-kirchlicher Conservativismus dasselbe? Ist der kirchliche Conservativismus identisch mit dem politischen? Oder ist der eine eine Folge des andern?

15. Findet man den ächten, wahren Bauer, den Urbauer, in den Landwirthschaft oder Fabrikarbeit treibenden Dörfern?

16. Deutschland ist bekanntlich ein höchst individualisirtes Land, die Verschiedenheit seiner Bodenbeschaffenheit, seiner Bodencultur und der Beschäftigungsweise der Menschen ist die größte. Findet sich das in den Menschen wieder? Oder sind die Bauern überall dieselben?

17. Wo kommen noch reine Volksdialecte vor? wo sind sie verwaschen und getrübt? läßt sich aus den Ortsnamen etwas erschließen?

18. Wo finden wir noch strenges Kirchenthum, die damit in der Regel verbundene Intoleranz, wo dagegen mehr Toleranz, Indifferentismus, Humanismus? Auf welche Sinnesart deuten die Sprechweisen: „Das ist zum Katholisch-, das ist zum Lutherischwerden?"

19. Welche Wirkungen erzeugt die Einheit der Confes-

sion unter den Bewohnern eines Dorfes, welche die Verschiedenheit? Deutet die verstärkte Wiedererwachung der confessionellen Gegensätze auf wiederbelebte Religiosität des Volkes hin?

20. Zeigt sich der Unterschied der Confession (des Katholicismus und Protestantismus) auch in der Physiognomie, in der Tracht, in der Art der Begrüßung, in dem Haus-, Kirchen- und Schulbau, in der Felderbestellung, und worin noch?

21. Kann man an den Kirchhöfen nicht blos die Confession der Bewohner, sondern auch den Grad ihrer Bildung erkennen?

22. Was ist daraus zu schließen, wenn die Schule, oder das Wirthshaus der Pallast im Dorfe ist?

23. Worauf deutet der Sinn für Musik in einer Bauern- oder ganzen Landschaft hin?

24. Wie unterscheidet sich der Wein- von dem Bier- und Kartoffel- (Schnaps-) Bauer?

25. Ist da mehr Verdorbenheit zu Hause, wo rohe Verbrechen, Todtschlag, Mord, Raufsucht ꝛc., oder da, wo Meineid, Geiz, Wucher ꝛc. zu Hause sind?

26. Fällt die Armuth stets mit Verdorbenheit zusammen? Führt die natürliche Armuth, oder die künstliche (die Verarmung) mehr zur Verdorbenheit?

27. Ist die Bettelei (besonders der Kinder auf den Straßen) ein Zeichen der Armuth, oder der Verkommenheit?

28. Rührt das Heimweh in der Fremde von dem Wohlstande daheim, oder wovon her?

29. Wie faßt der Bauer in der Regel die Ehe auf?

30. Ist die Gefühlsseligkeit, die Sentimentalität, bei den Bauern zu finden?

31. Woraus entspringt die bei den Bauern so häufig vorkommende Impietät der erwachsenen Kinder gegen die alten Eltern?

32. Ist die allgemeine Fertigkeit im Lesen und Schreiben ein sicheres Zeichen der Cultur des Volkes?

33. Ist herrschender Aberglaube ein Zeichen des noch vorhandenen Glaubens, oder des Unglaubens?

34. Ist der Glaube an Ahnungen, Prophezeihungen ꝛc. ein Zeichen der Unkultur des „gemeinen Mannes?“

35. Ist die sogenannte „Aufklärung des gemeinen Mannes“ ohne Einschränkung eine wünschenswerthe Sache?

36. Was ist daraus zu schließen, wenn der „gemeine Mann“ lieset, oder nicht lieset? wenn er Romane, oder Heldenbücher, oder belehrende Bücher über Natur- und Weltkunde, oder Missionsblätter (Traktaten) lieset?

37. Ist es wünschenswerth, daß der Bauer politische Zeitungen lese? ist das ein Zeichen wahrer Cultur?

38. Wird der Bauer geleitet durch Reflexion, oder durch Herkommen, Gewohnheit und Sitte? ist im Bauernstand das bewegliche, oder das stabile Moment das herrschende? ist er ein freidenkender, oder ein Autoritätsmensch?

39. Um hier mit den Andeutungen und Fingerzeigen (die Fragen haben den Zweck der Selbstbelehrung!) zu schließen, deuten wir noch auf Einiges hin: Ist der Bauer ein Ideal-, oder ein Realmensch? ein Staatspolitiker, oder ein Gemeindebürger? ein Cosmopolit, oder ein Mensch der Scholle? ein Aristocrat (im weiteren Sinne des Wortes), oder ein nivellirender Gleichmacher? ein Individualist, oder ein abstracter Mensch? ist der bürgerliche Bauer, oder der bäuerlichste Bauer der beste Bauer? soll man ihm seinen Dialect abgewöhnen, oder ist auch hier „der Styl — der Mensch“, der individualisirte Mensch? —

Welcher Schriftsteller hat die deutschen Bauern am treuesten geschildert — Justus Möser, Immermann, Berthold Auerbach oder Jeremias Gotthelf?*)

Welche Merkmale und Eigenschaften constituiren — trotz aller Verschiedenheiten in den einzelnen deutschen Gauen —

*) Auf ein höchst lehrreiches Werk der neuesten Zeit mache ich hier aufmerksam: „Die Naturgeschichte des Volkes“ ꝛc. Von W. H. Riehl. Stuttgart, 1854, 2 Bände: I. Land und Leute; II. Die bürgerliche Gesellschaft. (3—4 Thlr.)

den Charakter des deutschen Bauers, das deutsche Bauernthum?

Etwa folgende körperliche: mittelgroß, starkknochig, nervenstark, steif;

geistige: Verständigkeit in beschränktem Umfange (mit Ehrlichkeit gepaart, oft aber auch zur Pfiffigkeit ausgebildet), Richtung auf das Praktische ohne vorherrschende Gemüthlichkeit (oft in Impietät ausartend), Geringschätzung des Wissens (theoretischen Lernens), Mißtrauen gegen die höheren Stände (die Aktenschreiber), Stolz auf Grundbesitz und Geld, Fleiß und Thätigkeit, Anhänglichkeit an Herkommen in Sitte und Religion, historisch-conservative Gesinnung, „Gewohnheit des Daseins und Wirkens"? —

Ich schließe diese Andeutungen mit einigen Bemerkungen.

Der Lehrer soll keiner Coterie, noch viel weniger einer Clique angehören. Alles und Alle umfassende Humanitätsgesinnung erwarten wir von ihm. Damit verträgt sich keine einseitige Parteistellung, kein Parteitreiben. Gute Gesinnung wurzelt oder ist verbunden mit der Ausschließung aller Parteiansichten. Wer diese verlangt und trotz dem jene fordert, wie es den Worten nach von den Anhängern jedes exclusiv christlichen Bekenntnisses geschieht, verlangt die Vereinigung des einander Widersprechenden. Die Gesinnung reicht in consequenten Menschen nicht weiter als die Ueberzeugung. Wer in seinen Ansichten Menschen ausschließt, schließt sie auch in seiner Gesinnung aus. Oder er ist ein Widerspruch in sich selbst. Allgemein-humane Gesinnung läßt kein excludirendes Bekenntniß, keine ausschließende Offenbarung zu. Das wahre Christenthum ist Bethätigung christlicher, allgemein-humaner Gesinnung. Seine Theorie darf dieser Praxis nicht widersprechen. In der (praktischen) Religion Jesu standen beide in vollendetester Harmonie.

Der Lehrer muß bei aller Entschiedenheit seiner Ueberzeugungen, bei aller Consequenz seines Charakters tolerant

sein, nicht aus Indifferentismus, sondern aus pädagogischen Grundsätzen. Wie er seine Lehre der Fassungskraft seiner Schüler accommodirt, so hat er in zarter Weise den Standpunkt des Volkes zu berücksichtigen und sich aller Verketzerungssucht, wie alles Bekehrungseifers im herkömmlichen Sinn des Wortes zu entschlagen, und folglich der Meinung, einer ausschließlich wahren Offenbarung theilhaftig geworden zu sein — der Grund alles Fanatismus und seiner verderblichen Folgen — den Abschied zu geben. Der Mensch hat die subjective Berechtigung, das für objectiv und absolut für wahr Aufgestellte zu prüfen, in seiner Weise sich anzueignen und seiner Auffassung zu folgen. Wer ihm dieses Recht bestreitet, ist auf dem Wege der Verketzerungs- und Beseligungssucht, und er öffnet dem Einzug all der Dämonen die Thür, deren unselige Grundsätze die Geschichte darstellt, die sich in dem Spruche zusammenfassen lassen: Wer nicht glaubt, das nicht glaubt, was ich für wahr erachte, der sei verdammt! Inquisition. Ketzergerichte und Hexenprozesse hat er zur Folge gehabt. Auch die leiseste Spur solcher Gesinnung schändet den Menschen und den Lehren des 19. Jahrhunderts. Dieses ist eine negative Forderung. Zu ihr gesellt sich die positive, daß er sich getrieben fühle von praktischer Religiosität, von edler Menschlichkeit zur Anerkennung alles dessen, was für Menschen von bleibendem Werthe ist, und zur Förderung desselben nach seinen Kräften. Er übt Toleranz im weitesten Sinne des Wortes und praktische Humanität. Darin erblickt er die außeramtliche Aufgabe seines Lebens.

Man hat hier und da den Lehrern gerathen oder vorgeschrieben, über ihre Schule oder auch über ihre Gemeinde eine Chronik zu führen und in dieselbe alle bedeutenderen Vorfallenheiten und Merkwürdigkeiten zu schreiben.

Dieser Rath oder Befehl ist ganz gut.

Aber würde für die Nachkommen — denn um deren willen geschieht doch die Arbeit — nicht viel mehr geleistet, wenn die Chronik von jedem Lehrer zugleich eine allseitige Darstellung aller Zustände der Gemeinde in dem oben dar-

gestellten Sinne enthielte! Würde man in diesen Manuscripten den Nachkommen nicht eine unschätzbare Darstellung örtlicher Zustände und die wichtigsten Beiträge zu einer „Geschichte der Gesellschaft" liefern?

Ein poetischer Schulmeister mag, wie die Localdichter der Vorzeit, die Geschichte seines Wohnortes einer neuen „Reimchronik" anvertrauen.

Der Lehrer muß es nicht bloß wollen, sondern der Bauer soll es auch wissen, daß es nicht bloß einen Nähr- und Wehr-, sondern auch einen Lehrstand giebt, dem die Interessen der Intelligenz anvertraut sind, und daß „sein" Lehrer zu diesem Lehrstande gehört und an seinen wichtigen Functionen Theil nimmt.

Aber der Lehrer soll kein Bauer im gemeinen Sinne des Wortes sein. Noch weniger soll er als „Charakterfigur" der alten Schulmeister erscheinen; er wäre dann eine Karikatur auf das, was er sein soll.

Der Lehrer soll sich in das Leben hineinstellen; wie kann er das, wenn er es nicht kennt? wie kann er auf eine ihm unbekannte Umgebung wirken? Oder soll er nach einseitiger Lehrerbildung streben, sich in seine Schule und sein Haus einkerkern, keine Notiz vom Leben seiner Gemeinde nehmen?

Er wirke allseitig veredelnd und die Bedürfnisse der Gemeinde fördernd! Er kann es, und folglich soll er es. Er kann es nicht nur ohne Beeinträchtigung seiner nächsten Pflichten, sondern unter Förderung derselben. Ein Geistlicher oder ein Lehrer auf dem Lande, in welchem nicht die Strahlen der Cultur, der Lebensentwicklung seiner Umgebung, zusammenlaufen, ist der rechte Mann noch nicht.

Die Zeitgenossen haben den Sinn für Politik eingebüßt. Nun wohlan! Die socialen Bestrebungen aber können ihr Interesse nicht verlieren. Ist doch die Politik selbst, wohlverstanden, nur ein Mittel zur Hebung der Gesellschaft!

Zweierlei Menschen werden, wenn sie, sei es ganz oder auch nur zum Theil, dem Obigen beistimmen, tadelnde Bemerkungen zu machen haben.

„Ei," werden die bekannten Ankläger der Seminare und der Seminarbildung sagen, „das haben wir ja nicht einmal gewußt. Wenn der Verf. recht hat, so sind die Anstalten, in welchen die Schulmeister gebildet werden, noch viel mangelhafter, als wir selbst geglaubt haben."

Und diejenigen Lehrer, welche zustimmen, und zugleich meinen, daß der Mensch in Allem, was er dereinst im Leben werden und treiben soll, unterrichtet werden müsse, werden nun auch eine bedeutende Lücke in dem Unterricht der Seminare erblicken.

Aber — erwidern wir — muß denn Jenes wirklich geschehen? Muß der Mensch in der Jugend zu Allem angeleitet werden? Kann man ihm nicht Dies und Das überlassen? Muß man ihm nicht Das überlassen, worüber keine Anstalt, worüber nur das Leben gründlich belehren kann und Denjenigen mit Nothwendigkeit belehrt, der die Augen aufthut und belehrt sein will? Ueber das Leben belehrt nur das Leben, und wenn irgendwo, so gilt hier der Spruch: „es belehrt besser als Rede und Buch." *)

*) Aus Interesse für die Sache — der Aufenthalt in Dörfern hat dasselbe nur gesteigert — habe ich im 50. Bd. der Rhein. Blätter angefangen, „Dorfleben," auch besonders das „Leben der Dorfkinder" zu beschreiben. Ich werde damit fortfahren, nicht in abstracto, sondern in Schilderungen einzelner Dörfer in verschiedenen Theilen des Vaterlandes.

Wer liefert lebendige Beiträge dazu? —

Ich wünsche deren Lieferung von jetzt lebenden, praktischen Lehrern, in welchen das „Schulmeisterthum" erstorben ist. Zugleich erinnere ich junge Männer, die sich zu wirklichen Erziehern (beinahe hätte ich gesagt: Reformatoren) ihrer Umgebung bilden wollen, an Schriften, die ihnen zu Hülfe kommen können: an die Lebensbeschreibung Oberlin's im Steinthal, an Wilberg's „Lebrecht" und dessen „Erinnerungen aus seinem Leben", an Zschokke's „Goldmacherdorf", an dessen Novelle: „Abermals ein Millionär" (Ausgewählte Novellen, 9. Theil, Aarau 1839), an Jeremias Gotthelf's „Leiden und Freuden eines Schulmeisters" und an Wan-

Die Seminare haben genug gethan, wenn sie den Zögling mit der Befähigung ausrüsten, seinen unmittelbaren Beruf als Meister in dem Schulzimmer auszuüben. Wozu er sich außerdem noch machen will, das ist seine Sache. Der traurig-passive Mensch will zu Allem eine Anleitung empfangen, er will aus sich selbst nichts thun, Andere sollen ihn zu Allem machen. Wer so denkt und wünscht, ist allenfalls zu einem „Schulhalter" im Sinne des 16. Jahrhunderts, nimmer aber zu einem Manne des Lebens geboren; ihm ist nicht zu helfen. —

Der rechte Todtengräber des alten Schulmeisterthums ist die Bildung. Aber sie ist vielfach den Lehrern verkümmert. Darum versuche man es mit dem in diesem Aufsatze dargelegten Vorschlage, an dessen Ausführung Niemand gehindert werden kann! Dessen allgemeine Annahme würde das Schulmeisterthum in ein Grab legen, aus welchem es wieder zu erwecken selbst der größte Wunderthäter, „der heilige Thileus," vergebens versuchen würde.

A. D.

---

der's „Ernst Will". — Mit diesen Kern- und Lebensbüchern halte man zusammen die „Traktaten" und die „Schillingsbücher", und man wird inne werden, was praktische Erzieher wollen und — nicht wollen sollen. —

VI.

Pädagogische Blicke in die Gegenwart

und

unmaßgebliche Bemerkungen über Zeiterscheinungen.

Zum fünften Male rücke ich mit diesem Buche in's Feld, oder segle, wenn es mit einem belasteten und bewaffneten Schiffe zu vergleichen ist, mit entfalteter Flagge in den Ocean hinein, den directen Kampf nicht scheuend, aber froh des Hafens, dessen Schleusen befreundete Mächte ihm öffnen.

Der Krieg, den wir fortsetzen, ist, mit dem „eigentlichen" verglichen, ein friedlicher. Er wird nicht mit „Karthaunen, groß und klein", geführt, sondern mit stummen, aber hoffentlich doch beredten Zeichen, den schwarzen Husaren Gutenberg's. Städte und Dörfer werden dabei nicht eingeäschert, Menschen bleiben nicht auf der Wahlstatt liegen, es fließt kein Blut; wir kämpfen mit Gründen für — Ideen und Einrichtungen.

Aber trotz dieser Verschiedenheit ist das Ziel dieses Gedankenkrieges dasselbe wie bei dem großen Kampfe mit Flinten und Kanonen. Der Zweck beider, wenn sie vernünftig sind, ist derselbe; jener wie dieser wird geführt für freie Entwicklung.

In unserem Europa wollte eine barbarische Macht die Freiheit und Selbstständigkeit andrer Nationen einschränken und hemmen. Dagegen haben sich alle übrigen Nationen erhoben. — In ähnlicher Weise wird — nach unserem Be-

dünken — die freie Entwicklung des Menschen im Kinde bedroht.

Dagegen erheben wir unsre Stimme.

Die der freien menschlichen Entwicklung widerstehenden Hindernisse und Gewalten heißen: Macht des Herkommens, Einbannung des Geistes in Glaubensformeln und Bekenntnisse übernatürlichen Inhaltes, Dressur für althergebrachte Institutionen, einseitige und verkümmerte Bildung.

Das gegenwärtige Leben der Culturvölker Europa's fordert, in geistigen wie in materiellen Beziehungen, freie Entfaltung der Kräfte.

Die Erziehungsweisen der Jugend und die Einrichtungen der Schule müssen sich diesem Bedürfniß anschließen. Sie haben es demnach auf Anregung, Entwicklung und Stärke der im Menschen vorhandenen Vermögen anzulegen, die freie menschliche Entwicklung anzustreben. Was diese beeinträchtigt, ist schädlich und zeitwidrig, was sie begünstigt, heilsam und gut.

Wir kämpfen für freie Entwicklung, wir dienen praktisch diesem Zwecke, indem wir die Kräfte der Jugend beleben, erhöhen, stärken. Unbekümmert um den Erfolg! Wir verlangen freie Bahn, wir deuten auf die Hindernisse auf ihr hin, wir dienen dem großen Bedürfnisse der Zeit, die sich, wenn sie sich selbst versteht, nicht zuoberst um Verfassungspapiere, sondern um die Befreiung der Entwicklungsbahn kümmert. Was liegt uns Pädagogen an Verfassungs- und andern Formen — wenn uns nur der freie Gebrauch unsrer Kräfte gewährt wird, wenn nur der Bürger, der Mensch, nicht mehr gemessen und gewogen wird an todten Formeln und veralteten Bekenntnissen, wenn nur nach der menschlichen Tüchtigkeit, nicht mehr nach dem Glauben oder Nicht-Glauben gefragt wird, wenn nur Jeder seines Glaubens leben darf! Wir denken an Dich, großer Friedrich, wir thun es alle Tage, an Dein großes Wort, das Du an die „Façon" anknüpftest, in die rechte Façon brachtest! Es wird ein großer Tag sein, an dem Alle diesen Grundsatz annehmen

und bethätigen. Ihm allgemeine Anerkennung und den Sieg zu verschaffen, das lohnt mehr der Mühe als der Streit um Formen in Kirche und Staat, die in dem Maaße gut oder schlecht sind, in welchem sie das Princip Friedrichs d. Gr. annehmen oder verwerfen. Freie Entwicklung nach allen Seiten in jeder denkbaren Beziehung — das ist die Fahne dieser Zeit. Keine menschliche Größe wird ferner erstehen als nur unter ihrem Panier.

Diese Mahnung gilt nicht blos dem Regenten auf dem Throne, sondern auch dem Schullehrer unter seinem niedrigen Dache. Auch er soll die freie Entwicklung der Menschenkraft tagtäglich und stündlich vor Augen haben, ihrer Förderung obliegen Tag für Tag, in unwandelbarem Vertrauen zur Menschennatur oder zur Gottesnatur im Menschen — unbekümmert um den Erfolg!

Das ist unsre „Idee"; unter ihrem Einfluß ist — als schwaches Produkt derselben — auch dieses Buch entstanden. Wenn es etwas Gutes enthält, das verdankt es ihr.

Von diesen Gedanken erfüllt rücke ich mit diesem Buche abermals in's Feld. Denn der Widersacher sind viele, sie mehren sich, statt sich zu mindern, die Zahl der Vertheidiger der freien Entwicklung nimmt ab, statt zu; die sonst noch laut waren, verstummen mehr und mehr.

Darum darf der Kampf für das rechte Princip des Lebens und der Erziehung — beide sind eins — nicht aufgegeben werden. Wir rücken in dem alten Streite von Neuem in's Feld.

Jede Zeit, die nicht zu den schlechten gehört, steht auf den Schultern der Vergangenheit, wird von ihr getragen, ist durch sie erzeugt oder gezeugt worden — das Vollkommnere hat sich aus dem Unvollkommneren entwickelt. Darin besteht das Wesen des Fortschritts, das Ziel alles Strebens, der innere Grund der Bestimmung eines vernünftigen Wesens, wie die Quelle alles wahren befriedigten Daseins und Glückes. Jede Zeit, alle Errungenschaften im Ganzen, jede einzelne — es sei, auf welchem Gebiete es wolle — ist das

Glied einer Kette, die wohl einen Anfang gehabt, aber kein Ende hat — es sei denn, daß das Menschengeschlecht vertilgt würde. Folglich hat sich auch jede Zeit, jede Errungenschaft, jeder Einzelne, als die Basis eines ferneren Fortschritts, einer höheren Entwicklung zu betrachten. Die Bestimmung des einzelnen Menschen ist, nicht sowohl die Erbschaft der Voreltern anzutreten, als durch sie Neues hervorzubringen. Es giebt keinen Abschluß, in keinem Stücke. Die ihn setzen, wie das in Betreff der Religion so gewöhnlich ist oder war, kennen die Natur der Dinge nicht. Es giebt nur Bewegung, innere und äußere Entfaltung — es giebt auch kein andres Glück. Stagnation erzeugt Fäulniß, diese den Tod, d. h. nicht nur die Vernichtung des Glückes, sondern selbst des Daseins.

Ich kann es nicht wissen, ob diese Worte in dem Leser die richtige Ansicht der Zeiten, der Verhältnisse, der Menschen und der Stellung jedes Einzelnen erwecken. Ich will nur dieses noch sagen: die aufgestellte Betrachtung enthält die praktische Lösung der Frage (die leider für Viele ein unlösbares Problem ist) nach dem richtigen Verhältniß zwischen Demuth und richtiger Selbstschätzung. Wahre Erkenntniß lös't alle Fragen. Auf anderen Wegen wird keine richtige Entscheidung gefunden. (Das mögen sich — beiläufig gesagt — die Gemüthspädagogen merken.)

Ich nenne unsre Zeit eine traurige Zeit.

„Entweder große Menschen oder große Zwecke muß der Mensch vor sich haben; sonst vergehen seine Kräfte, wie dem Magnete die seinigen, wenn er lange nicht nach den rechten Weltecken gekehrt gelegen.“ (J. Paul.)

Eine traurige Zeit! Ich appellire an das Gefühl und Bewußtsein der Leser, wenn sie sich selbst beobachten und belauschen, sich von ihrem Lebensgefühl *) Rechenschaft geben

*) Man pflegt davon nur zu vertrauten Menschen zu reden; der Mann verschließt es in seine Brust. Erst wenn der Ein' und Andre dahingegangen ist, vernimmt man hier und da etwas darüber. Von den tiefsten, innersten Leiden des Menschen redet keine Geschichte. Der die Leiden der

mögen. Eine traurige Zeit! Ich rede nicht von der Theuerung der Lebensmittel und dieser „Noth der schweren Zeit", obgleich sie manchen braven Mann mit Weib und Kind niederdrückt; ich rede von stärkenden Gedanken, die den Mann erheben und seine Thatkraft beleben. Wo sind sie, wo vernimmt, wo hört man sie?

Man überschaue die lange Reihe der Tage eines ganzen Jahres, und frage sich, ob ein einziger erscheint, an dem man sich, ich will nicht sagen, mit der ganzen Menschheit, aber doch mit seiner Nation gehoben und getragen fühlt. Nicht ein solcher Tag bricht im ganzen Laufe des Jahres herein, man weiß keinen zu nennen, keinen Tag allgemeiner Freude und Erhebung. Es ist eine traurige Zeit — für den, der sich mit seiner Nation wenigstens einmal im Jahre freuen will, und ganz speciell auch für den Lehrer. Wo, fragt man mit Recht, dringen belebende, kräftigende Gefühle, wo erhebende Gedanken auf ihn ein? Etwa da, wo man (in Nordosten) die Lehrer auf den Herrn von Redwitz (seine Amaranth und seine Sigelinde) hinweiset; oder da (in Südwesten), wo man die belebende, heilsame Kraft der Natur, unser Aller Mutter, verdächtigt und man nicht müde wird, die Ohnmacht des Menschen zu predigen? Oder da (fast überall), wo das Heil in der „alten, ehrwürdigen Methode" gesucht wird? Oder da (in Westen, Osten und Südosten),

---

Zeit Mitfühlende merket auf einzelne, sich hervordrängende Töne. Da vernimmt er denn über Diesen und Jenen: „Seit dem und dem Jahre war seine Heiterkeit dahin; seine Kraft war geschwunden; er starb an gebrochenem Herzen." Wer zählt die, von denen Solches zu sagen wäre? —

Der Lärm des Tages, der Drang der Berufsgeschäfte und andre Momente drängen bei Vielen die reine Stimme der Natur, die Mahnungen des Genius zurück. Aber sie lassen sich nicht so leicht tödten, sie kehren in stiller Nacht zurück und reden in Träumen zu den Menschen. Es ist heute noch so wie in den ältesten Zeiten; man braucht nur darauf zu merken. — Gegen Natur und Vorsehung darf der Mensch nie undankbar sein. Man würde es sein, wenn man bei Betrachtungen der vorliegenden Art vergessen wollte, was man dem Schmerze verdankt. —

wo man mit den Lehrern „Exercitien und liturgische Andachten“ treibt?

Wo, fragt man mit Recht, vernimmt man, vernimmt der Lehrer stärkende Gedanken?

Man will von ihnen nichts wissen; sie scheinen dem Geschlechte abhanden zu kommen. Solche Zeit wird doch wohl eine traurige Zeit genannt zu werden verdienen, eine Zeit, in der man zwar Singe- und Kinder-, aber keine Männerfeste feiert, in der man die Lehrer „Kyrie, Kyrie“ singen läßt, in der man Missionsstunden mit ihnen abhält, Schillingsbücher und Traktätchen ihnen empfiehlt, in der man die Lehrer dahin bringt, daß sie selbst ob der Herrlichkeit solcher Lectüre und solcher Abschwächung die Hirtenflöte blasen!

In solcher Zeit leben wir, es ist ein Jammer. Aber die ganze Größe dieses Jammers und seine Folgen wird erst die Nachwelt ganz durchschauen und übersehen.

Im Anfang dieses Jahrhunderts war es noch besser, und doch kam eine schreckliche Zeit. —

Glaube man nur nicht, daß im 19. Jahrhundert irgend eine Nation der belebenden, stärkenden Gedanken entbehren, daß irgend ein Mensch ohne Nachtheil ihrer verlustig gehen könne! Solche Entbehrung wirkt lähmend auf das Ganze, schwächt jeden Einzelnen, auch den Naturkräftigsten und Stärksten. Keiner wird, was er unter besseren Verhältnissen geworden wäre. Wer das empfindet — sollte das nicht schmerzen? — Und gehört man etwa zu den Schlechten, wenn man es empfindet? — Was mag daher von Denjenigen zu halten sein, die sich dieser Zeit freuen und nicht müde werden, sie zu preisen? —

In die Nation ist in den letzten Jahren im Allgemeinen nicht nur ein ungeheurer Grad des unseligsten Mißtrauens gegen Treue in Wort und That eingedrungen, sondern auch ein nicht kleiner Theil derselben ist von der sich hervordrängenden Kraft der Sophistik, des Lugs und des Trugs so überzeugt, daß er sogar die leibhaftige Erscheinung der Wahrheit und Wahrhaftigkeit selbst für künstlichen, betrügerischen

Schein zu halten sich versucht fühlt. Dieser Zustand hat ganz und gar die Natur und die Folgen einer sittlichen Vergiftung.

Es wird darum nicht unnütz sein, zu betrachten:
wie die Corruption (Entsittlichung, Entmannung) einer civilisirten Nation geschieht.

1) Man macht die Verleihung aller Aemter von einem bestimmten religiösen und politischen Bekenntniß abhängig.

Man verlangt in unserem Vaterlande vielfach dieses offene Bekenntniß. Ob der Erklärer wirklich daran glaubt, kann man nicht wissen, die Frage danach ist daher überflüssig. Genug, wenn er es von sich giebt und man dadurch ein Mittel in die Hand bekommt, sein Verhalten in Wort und That zu controlliren. Er weiß das und richtet sich danach. Er vermeidet daher jeden Schein des Andersdenkens, und er bemüht sich, die Uebereinstimmung seines Thuns und Lassens mit dem officiell verlangten Bekenntnisse darzuthun. Sollte er vermuthen, daß man (etwa wegen früherer Aeußerungen und deutlicher Parteistellung) an seiner Entschiedenheit für die vorgeschriebene Richtung zweifelt, oder sollte er Beförderung zu höheren Posten wünschen: so schreitet er zu entschiedenerer Haltung, positiver Darlegung seiner „Gesinnungstüchtigkeit" (durch Verfolgung Andersdenkender, Uebelangeschriebener, Denunciation ꝛc.) fort.

Alle Nichtentschiedenen, besonders alle religiös und politisch nicht Rechtgläubigen werden, jener Maxime gemäß, zurückgesetzt. Man läßt sie sitzen, oder setzt sie ab.

2) Man belohnt und befördert die Schriftsteller und Redner, welche die Richtigkeit (Zeitgemäßheit, Nützlichkeit, den „Segen") des ergriffenen und befolgten Systems „beweisen."

Auf die Achtung der Welt — wenigstens die äußere — verzichtet nur der erklärte Schurke; jeder andre Mann wünscht,

sich dieselbe zu erhalten. Sie hängt von der Meinung Anderer, daß er seiner Ueberzeugung gemäß, wenigstens nicht direct dawider handle, ab. Diese Meinung sucht er darum zu erwecken. Und eben darum heißt er die Versuche derer, welche das befolgte System als richtig, heilsam, segenreich nachzuweisen sich bemühen, höchlich willkommen.

Die Aufstellungen, Reden und Schriften der „Sophisten" preist er als unwiderleglich.

Zwar verlocken dieselben den simplen, gesunden Menschenverstand nicht, aber — sagt man — „derselbe reicht nicht zu, die höhere und tiefere Wahrheit zu begreifen"; den Dummkopf bewältigen die sophistischen Schlüsse, der Unentschiedene läßt sie dahin gestellt, den Mittelmäßigen veranlassen sie, auf eigene Ueberzeugung zu verzichten, er stellt sie still, er wird passiv, er beschränkt seine Thätigkeit auf die nächsten Interessen, kurz: der Sophist versteckt sich hinter die dialectischen Künste, die Mehrzahl der Nation wird passiv, gleichgültig, abgeschwächt, depravirt, corrumpirt.

Der Wunsch und das Streben nach Glück ist allen Menschen (wie allen lebenden Wesen) ohne Ausnahme gemeinschaftlich; keiner macht davon eine Ausnahme.

Ein wesentlicher Bestandtheil dieses irdischen Glückes ist das sinnliche (Gesundheit, Wohlhabenheit 2c.).

Es ist die äußere Basis alles übrigen Glückes. Die Mehrzahl der Menschen bleibt dabei stehen; alles Uebrige folge — meinen sie — dann von selbst. Deshalb unterwirft sich diese Mehrzahl den Bedingungen, an welche sie die Erreichung dieses Glückes geknüpft erblickt. Ist eine dieser Bedingungen oder vielleicht die einzige, unumgängliche, ausschließliche: die Annahme und das Bekenntniß gewisser Meinungen, Richtungen, Strebungen, so unterwirft sie ihre Ueberzeugung oder ihren Willen dieser Bedingung. Sie verzichtet auf selbstständiges, freies Wollen und Streben, auch sehr oft auf das Denken. Sie wird zum Sclaven der vorgeschriebenen Bedingung und huldigt ihr, wenigstens dem Scheine nach.

Die für das äußere Glück Enthusiasmirten, die Egoisten, gehen direct und scharf darauf ein. Die weniger Entschiedenen oder die noch etwas Gewissenhafteren verzichten auf eigene Meinung, lullen und schläfern sie ein, thun nicht das Gegentheil von dem, was verlangt wird, beschränken sich auf die Ausübuug ihres engeren Berufes oder ihrer persönlichen Interessen, werden neutral und vermehren durch Nicht-Theilnahme an allgemeinen Interessen die Zahl der Abgeschwächten und Passiven. Auch sie sind Egoisten, nur weniger entschieden und thätig als die Entschiedenen.

Nur ein kleiner Theil der Nation wird unter der Herrschaft jener funesten Maaßnahmen von der allgemeinen Corruption nicht ergriffen. Er schätzt das innere Glück der eignen Ueberzeugung, und ihr gemäß zu leben, höher als den Besitz des äußeren Glücks. Er verzichtet darauf, wenn das Festhalten oder Erringen desselben nur mit dem Aufgeben der Selbstständigkeit zu erreichen ist.

Diese kleine Zahl bildet in solchen Fällen die — wenn auch zurückgesetzte — Elite der Nation.

Aber auch auf sie wirkt die im Fortschreiten begriffene Corruption nachtheilig. Sie kann sich weder der Verachtung der Mehrzahl, noch des Hasses derer, von welchen die Corruption ausgeht, entschlagen. Die innere Verachtung schwächt oder lähmt aber ihre sonst freudige Thätigkeit; die innere Empörung vermindert ihre schaffende Kraft, oder treibt sie in extreme Richtungen hinein.

Die oben genannten Mittel zur Corruption einer Nation erreichen daher für alle Klassen ohne Ausnahme — nur hier mehr, dort weniger — ihre heillosen Zwecke. Ob man sie beabsichtigt oder nicht beabsichtigt, bleibt in der Wirkung gleich, wenn die angewandten Mittel sie herbeiführen. Jeden Falls muß sie, wo sie vorkommt, für ein Attentat, für Hochverrath, verübt an der Heiligkeit des sittlichen und mannhaften Geistes einer Nation, erklärt werden. —

Die Exempel, welche die französische Nation seit Jahrhunderten bis zum heutigen Tag aufstellt, sind sehr lehrreich.

Arago erzählt*) ein Beispiel von der Einmischung politischer Rücksichten bei der Verleihung von wissenschaftlichen Aemtern, und er macht bei der Gelegenheit beachtenswerthe Bemerkungen.

Der berühmte franz. Physiker Fresnel bewarb sich um ein Amt, er machte dem betreffenden Herrn Minister seine Aufwartung.

Minister. „Mein Herr, gehören Sie zu unsrer Partei?"

Fresnel. „Wenn ich Excellenz wohl verstanden habe, so darf ich erwiedern, daß Niemand mehr als ich unsrer erhabenen Königsfamilie (Ludwig XVIII.) und den weisen Institutionen, welche Frankreich ihr verdankt, ergeben sein kann."

Minister. „Alles das ist zu allgemein gesprochen, mit Namen werden wir uns besser verstehen. Neben welchen Kammermitgliedern würden Sie Platz nehmen, wenn Sie zum Deputirten gewählt wären?"

Fresnel. „Excellenz", erwiderte Fresnel ohne Zaudern, „neben Camille Jordan, wenn ich dazu würdig sein sollte."

Minister. „Großen Dank für Ihre Offenheit."

Am folgenden Tage erhielt nicht der berühmte Physiker, sondern ein unbekannter Mann die Stelle.

„Wenn ein Minister sich für verpflichtet hält, von einem Gelehrten, der sich um ein wissenschaftliches Amt bewarb, nicht Beweise von Unbestechlichkeit, Eifer und Kenntnissen, sondern das Versprechen zu fordern, daß er als Deputirter nicht die Absicht habe, sich neben Camille Jordan zu setzen: dann dürfte ein guter Bürger fürchten, daß unsre Zukunft nicht ohne Stürme bleiben werde." (!) —

Schrecklich, wenn einst eine Zeit käme, welche Aufrichtigkeit und Ueberzeugungstreue mit Zurücksetzung, Ungerechtigkeit, Verfolgung und Elend lohnte! —

Der der freien Entwicklung widerstrebenden Mächte und Hindernisse giebt es, wie gesagt, Mancherlei. Sie liegen theils

---

*) Sämmtl. Werke, 1854, I. S. 146.

außer dem Bereich der unmittelbaren Thätigkeit der Lehrer selbst — diese treten ihnen von Außen entgegen; theils werden sie von der Beschaffenheit der Lehrer selbst erzeugt. Letztre sind die der schlimmsten Art, es sind die Hemmschuhe und Feinde im eigenen Hause. Von ihnen — von einigen, nicht von allen — sei dies Mal zuerst die Rede; denn mit Recht erwartet und verlangt man von dem, der bessern will, daß er damit anfange, vor seiner eignen Thür zu kehren, und man soll uns nicht mit Wahrheit vorwerfen können, daß wir einander schmeicheln. Der Tadel kommt zur rechten Zeit, wenn er die vorhandenen Schwächen und Gebrechen trifft, und wohlmeinend, oder wie Schiller sagt, „zärtlich" ist.

„Was heißt zärtlicher Tadel? der deine Schwäche verschont? Nein, der deinen Begriff von dem Vollkommenen stärkt." —

Giebt es auch unter den Lehrern Menschen, welche nur für ihr Ich und die Ihrigen Interesse hegen — an Nichts, als an dem, was sie betrifft, ihnen zu nützen verspricht oder zu schaden droht, Antheil nehmen — sich in Betreff der religiösen, socialen, bürgerlichen, politischen Ereignisse total gleichgültig verhalten — sich zu keiner Partei schlagen — stets auf die Seite der Majorität „aus bewegenden Ursachen" treten u. s. w.; giebt es solcher versteiften, gleichgültigen, bornirt egoistischen, dem Laufe der Dinge in absoluter Trägheit zuschauenden Menschen, mit einem Worte: giebt es auch Philister unter den Lehrern? — Wer könnte es leugnen? Sie existiren — das steht für den, welcher auf die Zeichen der Zeit achtet, außer Zweifel. Wie groß ihre Zahl ist, wie viel Prozent sie beträgt, kann man freilich nicht angeben; aber es steht sehr zu fürchten, oder es ist vielmehr Gewißheit, daß sich ihre Zahl durch eine strengere Beaufsichtigung, durch die Forderung einer bestimmt formulirten Gesinnung, durch die Vorschriften eines gewissen äußerlichen Verhaltens u. s. w. sehr vermehren würde. In dieser Thatsache offenbart sich die Verderblichkeit des Grundsatzes, durch äußerliche Maaßregeln hervorzurufen, was nur — soll es

werthvoll und schätzbar sein — von Innen heraus erzeugt werden kann. Aber die Anwendung dieses verkehrten Grundsatzes kann uns nicht hindern, dem verfaulten Geschlechte unsre ganze Verachtung kund zu thun. Ein Bürger-Philister ist ein gemeines Geschöpf — die Alten hätten ihn in den besten Zeiten verbannt oder zum Tode verurtheilt; ein Lehrer-Philister ist ein Spott auf den ganzen Stand und der souveränsten Verachtung werth. Seiner Nase oder seiner Gurgel bringt er Opfer; aber für ein Buch, eine Zeitschrift, für Geistesnahrung hat er keinen Groschen.*) Die Aufhebung

*) Wir unterscheiden: Wir meinem mit unserm uneingeschränkten Tadel die Obigen, nicht die, welche so situirt sind, daß sie auch nicht einen Groschen für Geistesbedürfnisse übrig haben. Es giebt solcher armen und das Mitleid herausfordernden Lehrer. Wir finden sie nicht unter der Zahl der unverheiratheten, selbst wenn sie zu den Wanderlehrern gehören, sondern unter den verheiratheten, mit Kindern gesegneten Lehrern. Dieselben verfallen mit Weib und Kind dem Schicksal der Proletarier, d. h. der an Zahl stets wachsenden Klasse von Menschen, deren Einnahmen nicht ausreichen, ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Man merke auf den letzteren Ausdruck! Nicht der allein ist ein Proletarier, der die zum Leben unentbehrlichsten Bedürfnisse nicht befriedigen kann, sondern auch der, welcher nicht so viel hat, um die ihm durch Herkommen und Sitte aufgenöthigten Bedürfnisse zu befriedigen. In einer alten Gesellschaft, wie die deutsche, in welcher die Geschichte dominirt, kann man sich nicht, wie in den Urwäldern Amerika's, wenn man Stellung und Achtung nicht verlieren, kein Lump werden will, über alles Herkommen, alle Sitte und die öffentliche Meinung hinwegsetzen. Die Sitte ist hier mächtiger als Gesetz und Vernunft. Deswegen giebt es, selbst wenn der Hunger sie nicht beißt, in Deutschland nicht bloß unter Fabrikarbeitern und Tagelöhnern, nicht bloß unter Zigeunern, Bänkelsängern, Seiltänzern und vagebondirenden Komödianten und Musikanten, sondern auch unter Künstlern, Literaten, Privatdocenten und Lehrern — Mitglieder des Proletariats. Da die Natur der Gesellschaft zu ihrem Proletariate beiträgt, so pflegen sie mit derselben zu zerfallen — das innere Unglück kommt zu dem äußeren hinzu; sie sind die unglücklichsten der Menschen; mit ihnen verglichen ist mancher Bettler beneidenswerth. Es sind die „Proletarier der Geistesarbeit.“ — Wie nicht jeder arme Teufel ein Proletarier ist, so war es auch nicht jeder arme Schullehrer in der Vorzeit.

Während der Reformationszeit und nach derselben wurde selbst in Dörfern, wo keine Kirche existirte, der „Schulmeister“ nicht immer von der

der gesellschaftlich-freien Lehrervereine hat die Zahl dieser verachtungswürdigen Menschen nur vermehrt. Denn der Corporationsgeist stärkt und stählt den Menschen. Wenn man ihn dagegen auf sich beschränkt, oder nur da zuläßt, wo eine ihm imponirende Macht, sei sie geistiger oder administrativer Art, ihm entgegen tritt: so gehört eine große ethische Kraft dazu, nicht ganz und gar der Abhängigkeit und dem Egoismus anheimzufallen. Von der Wiederkehr des stocksteifen Schulmeisterthums*) durch die Verstärkung des Corporations-

---

(kirchlichen) Gemeinde, sondern von dem „Geistlichen als Scholaster" angestellt, von ihm gedungen oder gemiethet auf vierteljährige Kündignng. Das Rundessen hatte er bei den Bauern und seine Schlafstelle bei den Knechten. In wohlhabenden Dörfern bekam er außer dem jährlichen Miethsgeld von 20—30 Gulden noch einen Sommer- oder Winterrock. Er hatte also kein „festes Brot", war aber, da seine Einnahmen seine Bedürfnisse befriedigten und der ihm angewiesenen Stellung in der Gesellschaft entsprachen, kein Proletarier der modernen Zeit. Das Lehrer-Proletariat entsteht durch das Mißverhältniß und den Widerspruch zwischen den wirklichen und den durch Bildung, Stellung und äußere Ansprüche aufgenöthigten Bedürfnissen und den dazu nicht ausreichenden Mitteln. Man kann ihm vorbauen, nicht durch Beschränkung der Bildung — denn diese fordert die Zeit — sondern durch Gewährung des nicht bloß die materiellen Bedürfnisse einer Fumilie, sondern auch die natürlichen geistigen Bedürfnisse des Berufsmannes befriedigenden Einkommens. So verstehe ich den Begriff des in neueren Verfassungswerken vorkommenden „auskömmlichen Gehaltes".

*) Es gehört der Zunft- und Zopfzeit an. Will man keinen Lehrerstand, sondern dem Lehrer nur (nur?) einen „Beruf" gestatten, so trifft das gerade die Meinung der Lehrer, die sich zum „Bürgerstande" rechnen, zu dem sie auch gehören. Es giebt auch keinen Gelehrten-, keinen Priester-, keinen Soldatenstand — die Mitglieder dieser Gesellschaftsgruppen oder Sippen gehören sammt und sonders zum Bürgerstande, welcher neben dem Adel-, Bauern- und Proletarierstande, wenn es nunmehr einen solchen giebt, der vierte ist.

Man erkennt ihren realen Unterschied daran, daß Einer nicht mehreren dieser Stände zugleich angehören kann. Man kann aber Beamter, Geistlicher, Lehrer rc. zugleich sein; diese Namen bezeichnen Gesellschaftsklassen, keine Stände. Natürliche Gesellschaftsklassen sollen aber auch bleiben, ihre Unterschiede anerkannt werden. Keine soll in der andern aufgehen;

geistes hat man dagegen nichts zu fürchten. Das corporative Leben gehört zum Leben. Und sollte man Einem schon von ferne auf dem Buckel den „Schulmeister" ansehen, so ist das besser, als daß er ein Windbeutel oder ein Philister werde. Freilich, wenn man an nichts Höheres denkt, als gehorsame, schweig- und schmiegsame Unterthanen zu haben, und wenn man in Zusammenkünften jede Spur von Selbstständigkeit und „Opposition" zu unterdrücken sich bemüht: da darf man des gewünschten Resultates sicher sein. In keinem Stande sollte der zum Munde der hochwürdigen Vorgesetzten redende Schmeichler, Heuchler und Schleppträger so verachtet sein, als in dem Stande der Lehrer. Wehe ihnen und denjenigen, die sie dazu machen!

Der Vorwurf jedoch, daß es auf Hochmuth und Ueberhebung deute, wenn der Lehrer nicht mehr „Schulmeister" heißen will, ist ein ungerechter. Gewiß, wenn „Schulmeister" die Meisterschaft im Unterrichten und Erziehen bedeutet, so ist es der höchste Ehrentitel des Lehrers, der ihn verdient. Aber die Bedeutung der Wörter kann man nicht willkürlich machen. Verba valent sicut nummi, d. h. ihr Werth wird ihnen gegeben. Nun ist es dem Worte „Schulmeister" ergangen, wie vielen andern; sie sind im Preise gefallen. Das Volk denkt bei dem „Schulmeister" an ganz andre Dinge, als an die Virtuosität eines Jugenderziehers; es ist eher ein Schimpfwort, als ein Ehrentitel. Drum ist er auch aus dem Gebrauche verschwunden, und nur diejenigen dringen wieder auf seine Einführung, die sich stellen, als wollten sie damit den „Lehrer" ehren, während sie ihn in der That gering achten und zu seiner Geringschätzung beitragen möchten. Timeo danaos, et dona ferentes. Wir danken für diesen „Ehrennamen." Oder man stelle die vernünftige Ordnung wieder her und rangire den Erzieher der Kinder über den

---

der Lehrer also auch nicht in dem Geistlichen. — Die Einengung der Lehrer in Uniformen ist neugeschaffenes Zopfthum; es gefällt nur den Rangsüchtigen, Eitlen. —

Erzieher der Pferde, den „Schulmeister" über den „Stallmeister!" —

Es giebt noch andre Arten von Philister- und Zopfthum, selbst an neumodischen und neualtmodischen fehlt es nicht.

Ist es nicht Zopfthum, wenn Lehrer den Gebrauch des Luther'schen Katechismus darum empfehlen, weil er den vorzüglichsten Inhalt in der angemessensten Form und in der dem Inhalt, wie den Kindern, entsprechendsten Sprache darbiete? nicht Zopfthum, wenn selbst Lehrer sich zu der Ansicht bekennen, daß alle seit 1750 geschaffenen Lieder aus Gesangbuch und Schule zu entfernen seien, weil entstanden in einer „aufklärerischen" Zeit? nicht Zopfthum, wenn die Verfasser neuer Lesebücher in den Vorreden gegen die Geschichten und Geschichtchen von Linchen, Lottchen und Lieschen immer von Neuem declamiren, dagegen auf die Gediegenheit des Inhaltes ihrer neuen Schrift hinweisen, nachdem doch jene Geschichten längst aus den Lesebüchern (wer weiß, ob mit vollem Rechte?) verschwunden sind? nicht Philisterhaftigkeit, wenn die älteste Schulzeitung ihren Schritt für den Normal-Schulmeisterschritt und -styl erklärt und Andere darum anläßt, weil sie ihren eigenen Schritt und Styl haben? nicht (neumodisches) Philisterthum, wenn der Redacteur eines Blattes mit den hundert oder meinetwegen tausend Briefchen coquettirt, die er alljährlich so glücklich ist, von zarten Händen zu empfangen? nicht Philister- und Zopfthum, wenn Lehrer ihren Collegen — vielleicht gar in Conferenzen — darüber Vorlesung halten, wie und wodurch sie sich bei den Leuten in Respect und Achtung zu setzen vermöchten, wie sie sich zu betragen hätten im Kasino und in der Resource, als Gesellschafter und Unterhalter, was sie zu vermeiden hätten, um sich keine Blößen zu geben, und wie sie darauf sinnen müßten, überall (wahrscheinlich als geborne Pedanten und Salbader) guten Samen auszustreuen und wie die andern Sprüche der „Schulmeisterklugheit" weiter heißen, denen doch wohl kein Lehrer in einem auf die Bildung von Innen heraus sinnenden Seminar mehr Eintritt gestattet? kein Philister-

thum, wenn, sobald in der Pastoralconferenz oder auch, wenn sie unter sich sind, Einer die fromme Hirtenflöte oder Schalmei hören läßt, alsbald ein Zweiter, Dritter 2c. die zweite Stimme dazu bläst? keine Philisterhaftigkeit, wenn ein Lehrer-Singverein Neigung dazu verspürt, vor Vergnügen ein Rad zu schlagen, wenn ihm die Ehre zu Theil wird, daß ein Regierungsdirector oder Präsident den Verein würdigt, zuzuhören oder gar mitzuspeisen? —

Das Alles sind traurige, niederschlagende Erscheinungen! Ich rede von ihnen nicht aus Vergnügen am Tadel, sondern um über die Zustände aufzuklären und um auf Mißstände hinzuweisen. Die Lehrer, die es trifft, verrathen den Mangel der Bildung und Selbstachtung, von der die Achtung Anderer abhängt. Wer auf äußere Mittel sinnt, sich dieselbe zu erwerben — er wird sie nicht erreichen; dem in sich Achtungswerthen dagegen fällt sie in den Schoos. Das ist der Jammer, daß man durch äußeres Gebahren zu erreichen sucht, was durch innere Tüchtigkeit unbeabsichtigt „dem Menschen zufällt"; daß nicht bloß Andere, namentlich manche Vorgesetzte der Lehrer, darauf sinnen, was sich wohl für sie eigne, wie man zu ihnen, als wären sie „Proletarier des Geistes" oder sollten es bleiben, zu sprechen habe, sondern daß es sogar unter ihnen selbst welche giebt, welche den Inhalt ihrer Rede nach der Anwesenheit der Herrn Vorgesetzten einrichten — Maaßnahmen, welche das Fundament alles fruchtbaren Zusammenseins — die Wahrhaftigkeit — von vorn herein zertrümmern. Ich muß fragen: kann es heillosere, nichtswürdigere, verachtungswürdigere Zustände und Verhältnisse geben? wird nicht der Theilnehmer an solcher inneren Schmach und äußeren Ehrlosigkeit im Innersten angefressen? nicht alle Religion, ja sogar die Sittlichkeit, vergiftet? nicht der Mensch zur Niederträchtigkeit dressirt? — Wer dafür Sinn hat, dem muß bei manchen Veranstaltungen der Neuzeit und beim Gebahren der Lehrer weh um's Herz werden. Denn, was mit Wahrhaftigkeit nicht bestehen kann, ist des Feuers würdig.

Weg mit dem Gedanken, sich durch Aeußerlichkeiten Achtung zu verschaffen, fort mit den Ermahnungen und Ansprachen an die Lehrer!

Diese Ermahnungen an erwachsene Personen mochten in vergangenen Tagen am Platze sein, in der sogenannten Perücken- und Zopfzeit, damals, als man das „unregelmäßige" Wachsthum der Bäume und Hecken durch die Schere corrigiren zu müssen meinte; als man die kleinsten Mädchen in Schnürleibern einhergehen ließ und mit vier Jahren dem Tanzmeister überantwortete, damals, als man weder von den Ansprüchen der individuellen Naturbegabung, noch auch von der (zur Nothwendigkeit werdenden) sittlichen Freiheit einen Begriff hatte — kurz damals, als man Alles, Religion wie Sitte, Styl wie Tracht, nach äußeren Formen zu modeln für Weisheit erachtete: in der Zopfzeit. Sie ragt zwar, wie wir wissen, noch in die Gegenwart herein; allein ein Grundsatz überwindet sie, es ist der von Vielen noch unbegriffene Satz: das rechte Sein und Thun entspringt aus dem Menschen mit innerer Nothwendigkeit, er kann es nicht lassen; die Freiheit geht in der Nothwendigkeit auf.

Weg mit den frommen Redensarten, mit dem frommen Schein!

Sie — diejenigen, die hier gemeint sind — rühmen sich, Jünger des Herrn zu sein, ja sie halten ihre Versammlungen für religiöse und fromme und schauen mit Verachtung und Hohn auf die unsrigen, in welchen nicht fromm gesprochen wird, herab, und doch sollten sie, besser als wir, wissen, daß ihr Herr nichts so haßte als die Pest der Pharisäer und Heuchler. Die unleugbare Vermehrung dieser Rotte in unsrer Zeit ist deren scheußlichste Signatur. Das „Wehe", schon vor Jahrtausenden und aus heiligem Munde über sie ausgesprochen, scheint ihnen nicht zu gelten; aber sie und ihr Thun werden dem Geschick des Weltgerichts nicht entrinnen. Ein aufrichtiger Zweifler an Gott, Unsterblichkeit und Tugend und allem Preiswürdigen, selbst an Wissenschaften und Künsten, wie zeitweise bei Rousseau, erscheint mir gegen

sie als ein heiliger Mann. Mir graut, wenn ich daran denke, daß die Erzieher der Jugend hier und da ihrem Einflusse ausgesetzt sind. Denn die menschliche Natur ist zwar stark genug, sich gegen Rohheit, unmenschliche Behandlung und Vernachlässigung zu waffnen und deren nachtheilige Folgen zu vermeiden, nicht aber gegen die vergiftenden Wirkungen der frommen Heuchelei. Wenn man daran denkt, so möchte man die Umgebung der Einöden und die Gesellschaft der wilden Thiere suchen und der menschlichen Gesellschaft vorziehen. Der Abscheu eines Lehrers vor dieser Pest kann nicht zu groß sein. —

Es existirt eine Partei unter uns, welche nicht nur kirchlichen Sinn und Gläubigkeit wieder tiefer in die Schichten des Volkes hinabzutreiben sucht, sondern auch selbst diese Gesinnung und Richtung öffentlich bekennt.

Wer wäre keck genug, diese Erscheinung, dieses Streben an und für sich zu tadeln? Jeder Mensch hat ein Recht auf persönlich-freie Thätigkeit, so lange sie dasselbe Recht bei Andern anerkennt. Aber es giebt einen Maaßstab, an dem man mit Untrüglichkeit den Werth einer geistigen Richtung messen kann. Diesen Maaßstab bietet die Sittlichkeit, die Gerechtigkeit, die Humanität dar. Was mit diesem untrüglichen Maaßstabe nicht gemessen werden kann, weil es das Gegentheil von dem ist, was er mißt, ist eine Sache der verwerflichsten Art. Legen wir ihn an an jene Partei! Was thut sie? Während sie für Religion und Kirchlichkeit in die Schranken tritt, tritt sie gleichzeitig Recht und Gerechtigkeit mit Füßen, fördert die Sonderinteressen ihrer Standesgenossen und schlägt die heiligsten Wünsche des Volkes zu Boden. Ihre Gläubigkeit und Kirchlichkeit ist mit Menschenverachtung und Menschenhaß verbunden, und darum sind wir berechtigt, ihnen mit dem großen Ausspruch entgegen zu treten: „Wie kann der Gott lieben, der die Menschen nicht liebt!“ und sind berechtigt, ohne fürchten zu müssen, selbst ungerecht und lieblos zu werden und zu urtheilen, auszusprechen: Es sind Heuchler. Zur Schau getragene, vielleicht sich selbst belü-

gende Demuth vor Gott paart sich bei ihnen mit Hochmuth und Frivolität gegen Menschen und ihre Rechte. Den Worten und dem Gebahren nach: Gottesfurcht, dem Wesen nach: Egoismus und Selbstsucht. Das ist in dieser Beziehung und nach dieser Seite hin die Signatur der Zeit.

Muß einem nicht schauerlich zu Muth werden, wenn man sieht und fühlt, daß es sich evangelische Seminardirectoren zum Geschäft machen, in den ihnen übergebenen, ihnen anvertrauten deutschen Jünglingen Propagandisten des Glaubens, ihres Glaubens zu erziehen, während katholische (ganz oder zum Theil) ein Heer für das Gegentheil anwerben und einexerciren? nicht schauerlich, wenn man erfährt, daß hier das Lutherthum, dort ein andres Thum als die allein seligmachende Lehre angepriesen wird? nicht schauerlich, wenn einem die Gewißheit in die Arme läuft, daß in Bildungsanstalten für Lehrer, ja in Lehrerconferenzen scharfe Urtheile über Andersgläubige gefällt und Zöglinge und Lehrer zum Nachsprechen solcher Selbstvernichtungsurtheile angehalten und darob belobt werden? nicht schauerlich, daß man Lehrerversammlungen beruft, um ihnen den „wahren Glauben" einzuexerciren? nicht schauerlich, daß sich Lehrer, denen man doch wegen ihrer übrigen Bildung ein bischen Menschenverstand und einige Geschichtskenntniß, vielleicht sogar etwas von Psychologie oder selbst von vernünftiger Pädagogik, zutrauen zu dürfen meinen sollte, es sich zum Verdienst anrechnen, in das Pfaffen- und Pöbelgeschrei über Rationalisten, Naturalisten und dergleichen „verdammte Isten" einzustimmen? nicht schauerlich, wenn Menschen, denen man das heilige Geschäft der Menschenbildung anvertraut, die Tüchtigkeit des Menschen, die religiöse und jede Art edler Gesinnung mit inbegriffen, von ihrem specifischen Glauben für abhängig erklären?

Wahrlich, diese und die ihnen verwandten Erscheinungen und leider Thatsachen könnten einen an dem Glauben an Menschennatur und Bestimmung und an dem Jahrhundert, in dem wir leben, irre machen!

Ich halte es für jeden, der sich Lehrer nennt, für eine

Schmach, wenn man irgend Etwas der obigen Art von ihm aussagen kann! für ihn für eine Schande, wenn man nach Ablauf seines Daseins nichts Höheres oder Anderes von ihm aussagen kann, als dies, daß er „für seinen Glauben" gewirkt habe! Und doch erfahren wir es alle Tage, daß sie meinen, sich selbst damit eine Ehrentafel mit ewigem Strahlenglanze errichtet zu haben!

Dem Lehrerleben, d. h. dem Leben und Streben in dem Lehrer, drohen noch andre Gefahren. Gar viele gehen in ihnen unter, sie verlieren alle Frische, alle aufstrebende, weiterbildende Kraft, sie werden Mechaniker, die ihr Tagewerk gleich einer Maschine in bestimmtem Zeitraum abhaspeln. Nichts ist trauriger als solche Erscheinung, traurig für den Mann, noch trauriger für die Kinder.

Wer die Natur des Lehr- und Erziehungsgeschäftes kennt und die Umstände ermißt, unter welchen der Volksschullehrer in Stadt und Dorf es zu vollziehen hat, wird sich über die häufige Erscheinung dieser betrübenden Thatsache nicht wundern; er wird sich aber über jede Art geistiger Anregung, die dem Lehrer zu Theil wird, freuen; er wird, wenn er kann, sie veranlassen. Man kann aber nicht sagen, daß sich heutzutage solche Veranlasser häufig zeigen. Gar vielfach geschieht das Gegentheil. Die Kinder müssen es büßen. Die Zeit ist groß im Niederdrücken; es giebt wahre Virtuosen dieser heillosen Kunst.

Eine Gefahr geht an dem Lehrer vorüber, die Gefahr, der in den wohlhabenden Städten jetzt so Viele erliegen, die Gefahr der Versumpfung und Verfaulung durch Schlemmerei und gemeine Genußsucht — diese ekelhafte Seite des deutschen Philisterthums. Ein Philister ist Jeder, der sich um nichts als um seine Sache, höchstens das materielle Interesse seiner Gemeinde bekümmert, der nichts Höheres kennt als Geldverdienen, der gern Andere für sich arbeiten läßt, die geistigen Güter höchstens als Mittel zu gemeinem Erwerb achtet und sich nach Möglichkeit dem Leben der Weichlichkeit und des Wohllebens ergiebt. Nichts Verächtlicheres existirt als der

Zustand eines Menschen, in welchem er von den Freuden und Leiden seiner Zeit gar nicht berührt wird, der Zustand der Gleichgültigkeit, das Resultat des potenzirtesten Egoismus. Wer sich edler Kraft bewußt ist, nimmt an den Kämpfen seines Jahrhunderts thätigen Antheil. Erschlaffung und Wohlleben sind der Anfang des leiblichen und geistigen Todes. Diese Gefahr bedroht den Lehrer nicht; denn ihm fehlen die Mittel dazu.

Aber dennoch kann auch ihn leicht eine Seite der Philisterhaftigkeit anstecken: die Engherzigkeit, die Beschränktheit.

Das wissen auch Alle, die auf die Lehrerbildung Einfluß haben, ja bei ihnen nistet sich sehr häufig der funeste Gedanke ein, daß es nicht anders sein könne, wenn sie nicht gar zu der Meinung in der Stille übergehen, daß es so gut sei, daß man es deshalb in der Bildung der Lehrer oder in der Gestaltung ihrer Verhältnisse darauf anzulegen habe, daß diese Schulmeisterbeschränktheit ja nicht verschwinde.

Es giebt ehrliche, wohlmeinende Personen, die die Beseitigung derselben nicht für möglich erachten. Diese Personen suchen dann den nach ihrer Meinung einmal nicht zu überwindenden Mangel an Bildung und geistigem Leben der Lehrer durch „Glauben und Frömmigkeit" zu ersetzen; sie suchen die Lehrer „gläubig und fromm" zu machen, gewiß oft in der besten Absicht. Wir wollen sie in diesem Falle nicht tadeln; aber wir können doch ihre eigene Beschränktheit nur bedauern. Wir müssen es nns gefallen lassen, ob dieser Aeußerung dem Verdachte der Lust an Unglauben und Irreligiosität zu verfallen (welcher offene Mensch kann hier und da heut zu Tage dem entgehen?); aber diese Gefahr darf uns nicht abhalten, das Ungenügende dieses Mittels zu bezeichnen. In der That gewährt es einen traurigen Anblick, wenn man einen beschränkten Menschen, natürlich in der einseitigsten Weise, für den ihm aufgepfropften Glauben wirken sieht, und wenn er, wie es nicht anders sein kann, nach dem Maaße dieses seines Glaubens Andere schätzt oder verwirft. Wirft er sich auf die praktische Seite, d. h. übt er sogenannte

Liebeswerke, so ist der Anblick weniger zurückschreckend; immer aber empfängt man von einem beschränkten Menschen einen wehmüthigen Eindruck. Wie er nur einseitig wirkt und ist, so kann auch nur einseitige Bildung von ihm ausgehen. Wir müssen daher auch diese, jetzt so häufige Erscheinung unter den Lehrern als eine solche bezeichnen, die den Anforderungen an die Bildung der Jugend der Nation nicht entspricht. Ohne gründliche Bildung kann eben der Lehrer nicht leisten, was er leisten soll; auch der stärkste Glaube kann sie nicht ersetzen. Ohne sie verfällt er nothwendig, und zwar mit den Jahren mehr und mehr, der Beschränktheit und der Philisterhaftigkeit anheim. Nur die Lust am Geist, welche die Freude an der Religion nicht aus-, sondern einschließt, vermag ihn dieser Gefahr zu entheben. Unausbleiblich versinkt daher in die Gemeinheit des Lebens derjenige, der seine geistige Fortbildung und fortgehende Entwicklung nicht anstrebt. Inneres Missioniren und liturgische Andachten schützen vor der Beschränktheit nicht, führen nur zu leicht mehr und mehr hinein. Wahrlich, es kann einem bange werden wegen der Zukunft des deutschen Volkes, wenn man sieht, mit welcher Emsigkeit und welchen Mitteln von verschiedenen Seiten her der Plan, die Lehrer zu beschränken und einzuengen, verfolgt wird. Schon kosten wir die bitteren Früchte dieser Thätigkeit; aber erst in späteren Zeiten wird man die heillosen Folgen derselben in ihrer ganzen Größe zu würdigen im Stande sein.

Ueber die „Haltung" der Lehrer ließe sich viel sagen, über ihre Haltung, ihr Verhalten, über dessen Verhältniß zu ihrer Ueberzeugung, ihre Offenheit, Freimüthigkeit, Selbstständigkeit und was Dergleichen mehr ist. Ein Klagelied Jeremiä ließ sich darüber anstimmen, wenn man an Dieses und Jenes und Dergleichen mehr denkt. Wer ein Gedächtniß dafür hat, was sie in freierer Zeit äußerten, versteht, was ich meine. Ich meine nämlich ihr Verzagen, ihr Verstummen, ihre Zurückziehung, ihre Gleichgültigkeit und was Dergleichen mehr ist.

Das Alles könnte einem schier unbegreiflich vorkommen, wenn man 30, 20, 10, 5 Jahre zurückdenkt.

Als Factum liegt die Thatsache vor: Viele sind irr geworden an Gegenwart und Vergangenheit und verzweifeln an der Zukunft. Die belebenden Ideen sind ihnen abhanden gekommen; das Wort hat darum keine Bedeutung mehr für sie, es prallt an ihnen ab wie das Wasser an einem Blech, wie die Kugel an einem Panzer, wie der Blitz an der „Ketzerstange“. Weil das Wort, als es sie noch traf, nicht sofort zur That geworden, geht es nun spurlos an ihnen vorüber. Und doch ist und bleibt jedes zur rechten Zeit gesprochene, d. h. jedes wahre, zeitgemäße Wort, eine That. Und dagegen könnte, wollte man sich verhärten, sich dagegen abschließen, es abweisen, als wäre es ein leerer, nichtssagender Schall?

Was es für ein Ungküĺck für eine Nation ist, wenn der Anlauf, den sie nimmt, der Aufschwung, den sie versucht, ihr mißglückt; welche Folgen es für einen Menschen hat, wenn der erste, mit Begeisterung, im Vertrauen zu sich, zur Menschheit und zur Wahrheit unternommene Hebungsversuch mißlingt — was für ein Unglück das ist, wenn ihnen keine nachhaltige, keine unüberwindliche Kraft zu Theil geworden! Die Größe, der Umfang und die Tiefe dieses Unglücks liegt nun vor Aller Augen!

Man hat Stunden, in denen man sich versucht fühlen möchte, Goethe's über ganz Deutschland ausgesprochene Worte: „So achtbar im Einzelnen, so miserabel im Ganzen“ auf den Lehrerstand anzuwenden, und zu sagen: die Lehrer haben sich selbst verloren, sind sich selbst, ihren Vorsätzen in besseren Stunden, untreu geworden. Wie fängt man es nur an, daß sie s i c h s e l b s t wieder finden, sich selbst wieder gegeben werden?

Ich kenne im Allgemeinen kein anderes Mittel gegen diese Unthaten als den Gedanken, die Idee, als ihre Verkörperung durch das Wort. Die göttliche Erfindung Gutenberg's ist uns dazu gegeben.

Es ist die Aufgabe jedes Menschen, sich selbst zu genü-

gen. Mag das aus innerem Drange hervorquillende Streben äußere Erfolge haben, oder ohne dieselben bleiben — wer kann es wissen? — man leiste in jedem Falle seinem eignen, besseren Selbst Genüge! Damit hat der Einzelne genug gethan; er hat gethan, was er nicht lassen konnte. Nur, was aus solchem Drange entsteht, hat für den Einzelnen Bedeutung und Werth.

Aber auch der Wille kann das innere Bedürfniß stärken. Man kann sich, in Erinnerung an die besseren Stunden, über schlechte Stunden und Zeiten hinweg heben, den Geist der Hoffnungslosigkeit und Thatlosigkeit bannen.

Man kann sich vornehmen: Fort mit den Dämonen der Unthätigkeit und Verzagtheit! und es kann gelingen. Fort mit der Schlaffsucht, fort mit der Gleichgültigkeit, fort mit der Nichttheilnahme an würdigen Lehrerbestrebungen — unter den Lehrern! Fort mit der Feigheit! Was man sich, im Bewußtsein reinen Sinnes, zu denken erlaubt, man scheue sich nicht, es auszusprechen, sich an die anzuschließen, welche unsre Herzensmeinung treffen! Es ist Verrath an der Wahrheit, Verrath am eignen Gewissen, Verrath an Eid und Pflicht, das Beste, was man hat, in sich zu verschließen, oder gar an Bestrebungen sich zu betheiligen, die mit unsrer lauteren Ueberzeugung streiten.

Möchten Erfahrungen dieser Art aus der Welt verschwinden, in den Kreisen der Lehrer zu den unerhörten Dingen gehören!

Leider ist es nicht so — ich habe Beweise. Mir ist der Schmerz nicht erspart worden, Aehnliches erleben zu müssen wie Rousseau.

Hohe Personen, die ihm zu seinem „Emil" Glück wünschten, sagten ihm dieses in's Ohr oder unter vier Augen, und wenn sie es ihm schrieben, so baten sie um Vernichtung oder Rückgabe des Briefes, damit es Niemand erfahre. Was damals „hohe" Personen thaten, thaten hier Elementar- und andre Lehrer. Von solchen habe ich auch Beifallsschreiben

ohne Unterschrift erhalten. Auch an anonymen Droh- und Schmähbriefen der gemeinsten Art hat es nicht gefehlt. *)

Was soll man dazu sagen?

Dazu braucht man nichts zu sagen, es richtet sich selbst; aber man soll es sagen, es aussprechen, damit Alle erfahren — diese Schande. —

Abschwächung ist ein Charakterzug des ganzen jetzt lebenden Geschlechts. Diese Abschwächung ist nicht eine physische, sondern eine geistige, also eine sehr schlimme und gefährliche. Das Vertrauen, nicht blos zu den Führern, sondern zu der eignen Kraft ist geschwunden. Hiezu kommt nun noch in der neuesten Zeit Zweierlei: der Druck durch Theuerung, die ökonomische Noth, und die Gefahr eines europäischen Krieges. Wenn man ein „ungeheures Schicksal" erwartet, so erlahmt die Kraft des Einzelnen; man kommt sich wie eine verschwindende Größe vor. Wie könnte man da Lebensfrische, Aufschwung der Kräfte, heiteres Streben erwarten?

Alle Klassen leiden unter diesem Drucke, die unteren Schichten zumal — zu ihnen gehören die Lehrer. Ihre Abschwächung ist daher erklärlich, aber damit noch nicht gerechtfertigt. Wer sich gemuthet fühlen möchte, sie in Abrede zu stellen, vergleiche den Pulsschlag der Lehrer in der ersten Hälfte der vierziger Jahre mit dem in der ersten Hälfte der fünfziger! Welch trauriges Resultat! Zu den Ursachen des allgemeinen Druckes treten aber noch speciellere, welche eigenthümlich den Lehrerstand treffen.

Die Lehrer leiden unter Mißverhältnissen, ungenügenden

---

*) „Es ist lustig zu sehen, was diese Menschenart (wie Herr Lehmann in Fischingen, cf. das Schulblatt des Herrn Pf. Schmitz vom Hunsrück!) eigentlich geärgert hat; was sie glauben, daß Einen ärgert, wie schal, leer und gemein sie eine fremde Existenz ansehen; wie sie ihre Pfeile gegen das Außenwerk der Erscheinung richtet; wie wenig sie auch nur ahnen, in welcher unzugänglichen Burg der Mensch wohnt, dem es nur immer Ernst um sich und um die Sache ist."

Goethe im Briefwechsel mit Schiller, II. S. 277.

Zuständen, mangelhafter Bildung, noch immer weit verbreiteten Gebrechen.

Hier ist der Ort nicht, das Alles zu besprechen; aber ich kann doch nicht umhin, auf Einiges hinzuweisen, das man für antiquirt und abgethan halten sollte, das aber nicht nur noch nicht überall beseitigt ist, sondern vielmehr droht, sich zu befestigen und wiederzukehren.

Eine neue Gefahr für das fortschreitende Lehrerleben hat sich aufgethan, oder wenn sie vorhanden war, so ist sie verstärkt worden: der organisirte, ausschließliche Einfluß der Geistlichen auf die Lehrer und ihre unbedingte Unterstellung unter sie.

Sich selbst muß man daran mahnen — es geschicht nur mit Wehmuth — daß man dieses nicht aussprechen kann, ohne sich sofort der Verdächtigung und Anschuldigung, als trage man Haß und Verachtung der Religion im Herzen, und habe die Absicht, diese dämonischen Gefühle zu verbreiten, ausgesetzt zu sehen. So steht es unter uns, Gott sei es geklagt! Wer der Meinung ist und sie ausspricht, daß der Einfluß der Geistlichen auf die Lehrer nicht überall und in allen Stücken der erwünschteste und heilsamste sei, gilt sofort für einen Verächter der Religion, oder auch für einen Widerbeller gegen die segensreichsten Verfügungen der weltlichen Behörden.

So ist es; wenn man sich aber nach genauester, lauterster Prüfung frei weiß von jedem Grunde zu diesem Argwohn, und zugleich der Ueberzeugung ist, daß der genannte Einfluß und die bezeichnete Stellung der Lehrer diesen selbst und dadurch der Schule, statt förderlich und heilsam, nachtheilig und gefährlich werden kann, so überwindet man sich selbst, wenn man kein Tropf ist, und spricht seine Meinung aus. Sogar ein Eberhard v. Rochow, der Domherr, befand sich nach eignem Geständniß während seiner Lebzeiten in diesem Fall. Wie vor 70 Jahren, so ist es noch, oder so ist es wieder.

Eine dreifache Gefahr kommt über die Lehrer durch

den ausschließlichen und verstärkten Einfluß der Geistlichen auf sie.

Erstens die Gefahr des bloßen Autoritätsglaubens, des blinden Annehmens, des Weitertragens des todt Empfangenen auf die Kinder.

Das Princip der Autorität beherrscht die „Gläubigen". Ich glaube nicht, daß Jemand dagegen Widerspruch erheben wird. Es beherrscht sie principiell. Aus Princip wird es geltend gemacht.

Der Mensch soll die „absolute Wahrheit" empfangen, sich gläubig ihr unterwerfen, sie unbedingt annehmen; der Lehrer soll sie in derselben Weise weiter verbreiten. Es wird ihm zur Pflicht gemacht und als verdienstlich dargestellt. Die Geistlichen dringen zwar für sich denkend und prüfend in die Sache oder sollen es — dafür studiren sie — aber sie halten die Lehrer dazu nicht für befähigt, nicht für reif, nicht für geeignet; sie sind ihre Vorgesetzten, sie behandeln sie als ihre Schüler, denen sie auftragen, was sie ausgeführt wissen wollen. In der Regel mahnen sie von Prüfen und Denken ab, kehren denen, die sich davon nicht abbringen lassen, den Rücken, begünstigen diejenigen, die sich ihrem Willen gefügig erweisen, ihren Glauben annehmen und weiter tragen. Außerdem suchen sie die Lehrer — was sie so nennen — fromm zu machen, sie stellen nicht nur fromme Betrachtungen mit ihnen, wie mit Schülern, an, sondern sie veranstalten auch „liturgische Andachten" und stellen „geistliche Exercitien" mit ihnen an.

Wer nun, wie ich, der Meinung ist, daß man in diesen Weisen weder wahre Religion erzeugt, noch auch die Lehrer so behandelt, wie sie behandelt werden müssen, wenn sie mehr und mehr dazu befähigt werden sollen, ihr Geschäft mit Geist zu betreiben; wenn man gar nicht umhin kann, der Meinung zu sein, daß ein todter Mechanismus, selbst wenn die Geistlichen für sich davon frei wären, dadurch an die Lehrer kommt in der innerlichsten, wichtigsten Angelegenheit: so kann man auch nicht umhin, sich gegen diesen Einfluß und die

Art seiner Anwendung zu erklären. Ich halte ihn für nachtheilig. —

Die Unterordnung der Lehrer unter (geistliche) Autoritäten schadet den Lehrern.

Ueber Autoritäten und die Anhänger derselben herrschen überhaupt unter vielen Menschen sonderbare Vorstellungen. Man hält die Vertheidiger der Autoritäten, denen sie sich unterwerfen, für die bescheidensten Menschen von der Welt, ihren Glauben an Autoritäten für nichts weniger als — für Beweise ihrer Bescheidenheit.

Darüber will ich einmal einen Mann sprechen lassen, nicht als eine infallible Autorität für uns, aber als einen Mann, dessen Ansichten geprüft zu werden verdienen, Jeremias Bentham (in dessen Abhandlung über politische Trugschlüsse).

„Autoritäten sollen nichts weiter sein als Gedankenstoffe.

Wer Alles auf Autorität beziehen will, macht kein Geheimniß aus der Meinung, die er von seinen Zuhörern hat. Er hält sie für unfähig, ein Urtheil über directe Beweise zu fällen. Lassen sie sich das gefallen, so bekennen sie ihre eigene Inferiorität und die Superiorität des Autoritätsmannes. Auf den ersten Anblick scheint es, als müsse diese eingestandene Inferiorität die Bescheidenheit und selbst die Demuth zu einer unzertrennlichen Gefährtin haben. Tritt man jedoch näher, so wird man bemerken, daß die eifrigsten Vertheidiger der Meinungsautorität zu allen Zeiten die unduldsamsten gewesen sind. Anmaßung und Servilismus sind nicht unverträglich; im Gegentheil, es giebt schwerlich Stimmungen, welche sich besser mit einander vertragen. Wer sich vor einem Oberen demüthigt, rechnet ganz zuverlässig auf Entschädigung durch die Unterwerfung, welche er auflegt. Das Einzige, worauf er ausgehen kann, ist, dem Geiste des Menschen eine Schwäche einzuimpfen, welche der physischen Schwäche der Kinder gleich kommt, um sie an Leitbändern zu führen. Die freiesten Denker, die, denen man zum Vorwurf macht, daß sie für ihre Meinung am meisten eingenommen sind, zeigen

sich, wenn sie Widerspruch erfahren, weniger jähzornig, weniger ungeduldig, als die Arten politischer Frömmlinge, die, nachdem sie für sich selbst auf Prüfung Verzicht geleistet haben, diese keinem Andern bewilligen wollen. Eine Berufung auf die Vernunft ist in ihrem Urtheil eine hassenswerthe Verwegenheit; Beweisgründe fordern oder darbieten — ist, nach ihnen, eine unerträgliche Anmaßung. Woher diese Gewaltthätigkeit? Weil sie ungestört in dem Besitze ihrer Vorrechte bleiben, so lange die Autorität gilt."

Ich pflege mich nicht gern auf Erfahrungen zu berufen; aber ich muß gestehen, daß ich — in Uebereinstimmung mit dem Verf. — die anmaßlichsten Menschen und die despotischesten Lehrer unter den Autoritätsmännern gefunden habe. Das Verbundensein dieser Eigenschaften in demselben Individuum ist in der That natürlich und darum leicht erklärbar.

„Es bleibt ewig wahr: Nichts in der Welt ist so heilig, daß es sich dem Richterstuhl der Vernunft entziehen, daß es nicht untersucht und auf die Probe gebracht werden dürfte; denn es sind nicht die Sachen, sondern die Begriffe und Meinungen der Menschen von den Sachen, die wir in Untersuchung nehmen."

„Wenn die Rede von den großen Uebeln ist, die das Menschengeschlecht drücken, so kommen wir immer wieder auf die Wahrheit aller Wahrheiten zurück: Den Menschen kann nicht geholfen werden, wenn sie nicht bessere Menschen werden; aber sie können nie besser werden, wenn sie nicht weiser werden; aber sie können nie weiser werden, wenn sie nicht über Alles, wovon ihr Wohl und Weh abhängt, richtig denken, und sie werden nie richtig denken lernen, so lange die Vernunft nicht in alle ihre Rechte eingesetzt ist und Alles, was in ihrem Lichte nicht bestehen kann, verschwindet." *)

---

*) Wieland in seiner berühmten Abhandlung über den Gebrauch der Vernunft in Glaubenssachen (Karlsruher Ausg. für sämmtliche Werke, 29. Bd. S. 51).

Eine zweite Gefahr kommt durch obige Unterordnung über die Lehrer: die Gefahr der Einseitigkeit.

Die Lehrer sind Religionslehrer, sollen es sein, werden sich das auch, so Gott will, nicht nehmen lassen; aber sie sind nicht blos Religionslehrer, sie sind auch noch etwas Anderes, sie sind überhaupt die ersten öffentlichen Erzieher und Bildner der Jugend in allseitiger Weise.

Unsere Geistlichen aber sind nichts Anderes als Religionslehrer. Das ist kein Tadel; aber es ist für die, welche unter ihnen stehen, nur ihrem Einfluß ausgesetzt sind, eine Einseitigkeit.

In der Regel will der Geistliche auch nichts Anderes sein. Das mag wieder nicht zu tadeln sein; aber eben darum wirkt er auf die Lehrer einseitig.

Es kommt hinzu, daß sie auch von dem, was der Lehrer außer dem Religionsunterricht noch zu thun hat, wenig verstehen, oft gar es gering achten gegen „das Eine, was Noth thut“, welche Richtung denn keine andre Folge haben kann, als daß dieses Andre vernachlässigt wird. Deswegen rede ich von der Gefahr der Einseitigkeit durch den ausschließlichen Einfluß der Geistlichen auf die Lehrer.

Die dritte Gefahr, die wesentlich mit der ersten zusammenhängt, ist die: die Lehrer werden überhaupt nicht zu geistbildendem, naturgemäßem, anregendem, entwickelndem Unterrichte, nicht zur rechten Methode angeleitet.

Das Erziehungs- und Lehrgeschäft ist eine geistige Thätigkeit, kann fruchtbringend nur mit Geist, mit freiem, lebendigem Geist betrieben werden. Der Mechanismus, das todte Anlehren ꝛc. ist der geistige Tod der Schule. Es gehört aber eine ungeheure Geisteskraft dazu, um in der geistanregenden Behandlung der stehenden Elementarfächer nicht zu ermüden, dem Geistesschlaf, dem tödtenden Mechanismus nicht zu verfallen, lebenslang und Tag und für Tag zu geistiger Erweckung und Belebung aufgelegt zu bleiben. Die Gefahr des Erstarrens ist für den Lehrer eine ungeheure. Wer wagt das zu leugnen?

Folglich ist kein Stand auf Erden der steten Erweckung und Anregung so bedürftig als der Lehrerstand..

Ist dieses wahr und giebt man das zu, dann frage man sich: ob das, was die Lehrer in dieser Beziehung bedürfen, von den Geistlichen auszugehen pflegt.

Wenn man das selbst nicht weiß, so frage man die Lehrer in jedem Kreise, die anerkannter Maßen zu den rührigsten, tüchtigsten gehören! Dann wird man die richtige Antwort vernehmen. Die Kraft der geistigen Erregung und Belebung, d. h. die Kraft wirklicher Erziehung und Bildung, nimmt unter den Lehrern ab, hat in den letzten Jahren ungeheuer abgenommen. Wer das wieder nicht glaubt, der frage die Lehrer, die selbst ursprünglich Theologen waren und noch sind, sich zu geistanregendem Verfahren emporgeschwungen und daran, weil sie Erzieher geworden, ihre Freude haben! Und wenn man dazu keine Gelegenheit hat, so beobachte man die Zeichen der Zeit an den Lehrern: ob sie in den letzten Jahren, in welchen die bezielten Maaßregeln verschärft wurden, lernlustiger, aufstrebender, freudiger geworden sind! ob sie begieriger geworden, als dieses früher der Fall war, sich durch Lectüre und andre Mittel fortzubilden! ob ein geistiger Aufschwung unter ihnen wahrzunehmen ist!

Wer diese ernsten Fragen mit Ja zu beantworten gewillt sein möchte, der bezichtige meine Worte öffentlich der Uebertreibung und der Lüge und bringe Thatsachen oder auch nur Zeugnisse von urtheilsfähigen Männern herbei und lege sie vor! Ich werde nach deren Kenntnißnahme und deren Richtigbefindung keinen Anstand nehmen, öffentlich und freudig Abbitte zu thun.

Bis dahin aber kann ich nicht anders als zu sagen: unter dem ausschließlichen Einfluß der Geistlichen auf die Lehrer kommen diese zurück; obige Gefahren sind keine erträumten, sie sind da, sie wirken, ihre Erfolge sind sichtbar.

Wenn dem so ist, wie ich behaupte, so entsteht für den Lehrer die ernste Frage, was für ihn unter den obwaltenden

Umständen zu thun sei, nämlich was er zu thun habe, um sich bei Geistesfrische, heiterem Muthe, Freudigkeit im Berufe und in richtigem Verfahren zu erhalten und darin zu stärken.

Die Antwort auf diese Fragen muß er sich selbst geben; er allein kennt sich, seinen Standpunkt, seine Bedürfnisse, seine Lage und Umgebung, die Hindernisse und Förderniſſe derselben.

Was ich im Allgemeinen ihm zu sagen habe, enthält das vorliegende Buch, enthalten seine Vorgänger. Ich wünsche ihm treue Benutzung derselben; sie haben keinen andern Zweck als den der Anregung und Belebung der Leser. Ich kenne für kein Buch einen höheren Zweck. Keiner kann für den Andern denken und streben; das ist eines Jeden eigene Sache, eine heitere Aufgabe. Wer möchte, selbst wenn es möglich wäre, Andere für sich denken und schaffen lassen wollen? —

Ich komme zurück, gehe noch auf Einzelnes ein.

Die geistlichen Schulinspectoren schaden:

1. Negativ dadurch, daß das Rechte nicht geschieht. Wo ein Beamter fungirt, aber entweder nicht in der rechten Weise, oder gar nicht, entsteht für die gute Sache Schaden. Das Letztere ist das weniger Schlimme, daher habe ich schon lange gedacht und erfahren: die Schulinspectoren sind die besten, die am wenigsten thun, d. h. die Lehrer gehen lassen, sie nicht hindern. —

2. Positiv dadurch, daß sie die Lehrer in falsche Richtungen hinein treiben. Diese treten am deutlichsten da hervor, wo man die geistlichen Führer beobachten kann, d. h. in den Lehrer-Conferenzen (Conferenzen, nicht Lehrer-Vereine — denn sie werden „auf Befehl" besucht).

Die falschen Richtungen entstehen dadurch:

a) daß die Conferenzvorsteher Vorträge halten, über Grundsätze des Unterrichts und der Erziehung doeiren, was nicht selten im Predigerton geschieht, oft in Predigen ausartet;

b) dadurch, daß sie die Lehrer mit historischem Kram belasten, der ihnen nicht nur nichts nützt, sondern direct

schadet, weil er ihnen möglicher Weise eine Sehnsucht nach gelehrtem, unfruchtbarem Wissen einflößt.

Unsre Geistlichen stehen, wie alle ehemaligen Gelehrtenschüler und Studio's, unter dem erdrückenden Einfluß todter Gelehrsamkeit, wie Jedermänniglich bekannt ist. Schwer mit Ballast, d. h. mit historischen Notizen beladen, verlassen sie Universität und Examen, und hinterher kramen sie dieselben aus vor Nicht-Gelehrten und schwächen diese. Was sollen unsre Schullehrer Fruchtbares für Leben und Beruf lernen aus der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Babyloniern, Indiern, Arabern, Egyptern, meist auch von Griechen und Römern, dann von den Mönchen des Mittelalters, dann von den gelehrten Schulmännern neuerer Jahrhunderte?

Antwort: Nichts, rein Nichts; aber damit werden sie von den gelehrten Herren vielfach regalirt. Es hat gute Wege, daß sich dieselben an die Geschichte des neueren Schulwesens machen, terra incognita. Es giebt Ausnahmen, ehrenwerthe, dankbar zu nennende Ausnahmen. — Gott mehre sie!

3. Dadurch, daß die geistlichen Vorsteher als Geistliche ihre Dogmatik als ausschließliche Heilslehre darstellen und zu dogmatischem, theologischem Unterricht verleiten.

Daß die Geistlichen am meisten von der Religion, der Religions- und Kirchengeschichte 2c. wissen und darin leben, ist natürlich. Die Kirchengeschichte enthält aber einen Wust des unfruchtbarsten Wissens, traurigsten Wissens; denn sie ist die Geschichte menschlicher Verirrungen, nicht blos in religiöser, sondern in sittlicher Hinsicht. Diese Geschichte hat Werth für die Dogmatik und die gelehrte Theologie, keinen für den praktischen Jugendlehrer. Ihm ist sie schädlich; denn sie veranlaßt ihn, damit auszukramen. Kein Dünkel ist ansteckender, verlockender als der gelehrte Dünkel. — Dazu kommt, daß die Streitigkeiten über theologische Systeme: Rationalismus und Supranaturalismus, ferner über religiöse Parteien: der Alt-Lutheraner, Unirten, der deutschen und englischen Kirche u. s. w. en vogue sind. Diese Gegenstände

haben ein Interesse für jeden Geistlichen; aber sie gehören in keine Lehrergesellschaft. Dieses ist aber fast nothwendig schon nach dem trivialen Spruch: „Weß das Herz voll ist ꝛc.," der Fall, wo Geistliche in der Conferenz den Vorsitz führen und dirigiren. Die Lehrer werden dadurch in unfruchtbare Wüsten hineingetrieben und von dem eigentlichen Boden, den sie zu bebauen haben, auf dem die praktische Volksbildung ihren Elementen nach gedeiht, weggetrieben.

4. Dadurch, daß sie den aufstrebenden Sinn der Lehrer dämpfen. Es folgt dies aus dem Vorhergehenden, liegt in der Natur der Sache, geht aus dem Verhältniß des Untergeordneten, Abhängigen zu dem Uebergeordneten hervor. Positiv aber geschieht jenes durch die Einseitigkeit, mit der so viele Geistliche das Leben des Volks und seine Bestimmung und die Stellung des Lehrers auffassen.

Sehr viele wünschen, daß der Landmann und Bürger nichts lese als Gesangbuch und Bibel; was darüber ist, ist ihnen vom Uebel. Zufriedenheit mit dem beschränkten Loose ist nach ihrer Meinung das Ideal des Lebens der handarbeitenden Klasse. Darin — was sie edle Simplicität nennen und ihnen durch ehrwürdiges Herkommen geheiligt erscheint — soll mit ihnen der Schullehrer die Leute erhalten.

Dazu kommt, daß die Geistlichen in der Regel sich den Schulstand in Gehorsam und Unterwürfigkeit erhalten wollen. Der Gedanke an Emancipation in irgend einer Beziehung, selbst nach der unschuldigsten Vorstellung, ist ihnen ein Greuel, bei dem bloßen Wort segnen sie sich. Sie sehen überall die Spuren der Selbstüberhebung und des Hochmuths. Alles, was ihnen nicht recht ist, leiten sie aus der einen Quelle des ungemessenen Schulmeisterdünkels ab. Darum kennen sie fast nur die Rede der Demuth. Aus allen Dur- und Molltonarten wird über die Nothwendigkeit derselben gesungen, die Schulmeisterarroganz sehen sie in den unschuldigsten Dingen. Und doch steht nichts fester als dieses: ein Mensch, der nichts weiter ist als bescheiden und demüthig, ist noch blutwenig. Sehr oft trifft ihn Goethe's wahres Wort: „Nur

die Lumpe sind bescheiden.“ Dann steht fest: ein Mann, der etwas wirken will, muß Vertrauen zu seinem Willen, seiner Kraft haben, Vertrauen zu seiner Erkenntniß-, Gemüths-, Willenskraft, muß sich zutrauen, das Rechte zu wollen und zu vermögen, darf von seinem Wirken und Berufe nicht klein oder verächtlich denken; es schadet gar nichts, wenn er seinen geistigen Beruf überschätzt, denn es macht ihn treu und gewissenhaft im Kleinen und Alltäglichen, und stärkt ihn, wenn Mißkennung oder Verachtung ihn trifft, wie dies das Loos der meisten Lehrer ist. Leider hat das Volk eine allzugeringe Meinung von dem Wirken eines Schullehrers. Was soll ihn lebenslang in der gewissenhaften Führung seines mühseligen Berufs erhalten, wenn er selbst klein von ihm denkt? Das Großdenken schafft die wahre Bescheidenheit sans phrases.

Conferenzen obiger Art sind in der Regel positiv schädlich, bringen dem Schulwesen Nachtheil, wären besser gar nicht vorhanden, wenn man sich darauf beschränken wollte, die Schullehrer am Zusammentreten aus eigenem Antriebe nicht hindern zu wollen, vielmehr aufzumuntern zur Thätigkeit der Besseren unter ihnen selbst. Wie das Beste allezeit aus dem Volke selbst entsteht, so auch bei den Schullehrern. Ich frage die Kenner: herrschen Leben und Thätigkeit, freie Entwicklung, unverholene Aeußerung und andere Merkmale eines glücklichen Zusammenseins und nachhaltiger Wirkung in jenen Conferenzen? Wer auf diese Frage unter 10 Fällen für 5 oder 6 mit Ja antworten kann, der trete auf, ich bin darauf begierig; denn ich kenne sie nicht. Der Conferenzdirector ist der Lehrer Vorgesetzte, das weiß er, das wissen sie. Wer von jenen erträgt, wünscht freie Discussion, Widerspruch, Widerlegung? Wer — in religiösen Angelegenheiten? Ueber diese naheliegenden, aus der Bewegung der Zeit in jedes Herz eindringenden Verhältnisse muß ein offenes Urtheil erlaubt sein — den Lehrern, denn sie sind Männer, keine Kinder, und es ist ihre Pflicht, darauf hinzuweisen, was nach ihrer Meinung zu unberechenbarem Nachtheil für die wirkliche wahre Volksbildung ausschlägt.

Die Unterordnung eines Standes unter einen andern ist in einem Culturvolke nur dann zu rechtfertigen, wenn der übergeordnete den untergeordneten durch Bildung überragt. Eine Unterordnung dieser Art ist eine natürliche, sie macht sich von selbst. Solcher Art war in dem ehemaligen deutschen Reiche zu seiner Zeit die Rangordnung des Adels über den Bürgern und dem sogenannten Volke. Diese Zeit ist vorüber. In Betreff der Geistlichkeit im Verhältniß zu den Schullehrern muß zugegeben werden, daß jene über diese an allgemeiner Bildung hervorragen. Aber in Betreff der speciellen Bildung zum praktischen Lehrberufe ist diese Frage direct zu verneinen. Darin liegt das Drückende, das Herabdrückende und das für den einen Theil Entehrende dieses gemachten, künstlichen Verhältnisses. Dem an Geist, Sach- und Fachkenntniß über uns Hinausragenden unterordnet man sich willig, und die Anerkennung dieser hervorragenden Stellung ist eher ein Lob als eine Schmach; die erzwungene Unterordnung aber unter eine äußerliche Macht, welche ihre Berechtigung dazu nicht durch höhere Befähigung auf dem Gebiete der Unterordnung aufzuweisen vermag, demüthigt, beleidigt und erniedrigt den untergeordneten Stand, dessen Unterordnung doch nur durch die Förderung seiner Zwecke und durch die innere Erhebung seiner Glieder gerechtfertigt werden könnte. Dieses Gefühl ist gegenwärtig in allen Gliedern des deutschen Lehrerstandes, die ihres Berufes würdig sind, sehr lebendig, und begründet einen großen Theil des Unmuthes und des inneren Unglücks, dem er anheim gefallen. Stellte man ihn, wenn auch in noch so strenger Unterordnung, unter wirkliche Kenner und Förderer ihres Fachs, so würde eine allgemein-freudige Erhebung und Belebung den ganzen Stand durchzucken, und für die Steigerung seiner Leistungen würde dadurch mehr gewirkt werden, als durch tausend Ermahnungen, Verfügungen und Rescripte.

Die moderne Volksschule ist theils in der Ignorirung der geistlichen Autorität und Tradition, theils im Kampfe mit ihr entstanden. Trotz dem verlangt der Clerus jetzt die

Herrschaft über das Kind, das er nicht gezeugt hat. Gelingt ihm dieses Streben, d. h.: bringt er es nicht nur dahin, den Schein der Herrschaft zu usurpiren — der ihm gegönnt werden möchte — sondern regelnd und bestimmend auf den Geist der Volksschule und darum vornehmlich auf den der Lehrer einzuwirken, so wird er, dem Princip gemäß, dem er dient, den Versuch machen, die moderne Volksschule wieder in die alte zu verwandeln*), und dadurch wird er mit dem Geiste, der die Volksschule des 19. Jahrhunderts in's Dasein gerufen hat, d. h. mit dem Geiste dieses Jahrhunderts (auch von dieser Seite her) in Opposition gerathen. Ob er, welcher, wenigstens was den protestantischen Theil betrifft, im Gefühl seiner innern Ohnmacht des Schutzes der Staatsgewalt bedarf, noch die Kraft haben wird, diesen Kampf siegreich durchzufechten und den Geist des 19. Jahrhunderts wieder in den des 16. zu verwandeln — diesen Traum überläßt man billiger Weise den Ideologen und Utopisten. Jeder Lehrer, der weiß, was er soll und vernünftiger Weise wollen kann, wird dem besseren Geist seines Jahrhunderts folgen; die Schule überhaupt kann wohl für einige Zeit formaliter, realiter aber nun und nimmermehr, vom Leben, wie es ist, getrennt werden. Seiner Zeit wird dieses daher, zu

*) Die neue Schule, hat — sagt ein französischer Tourist, Hr. Eugène Rendu, mit deutschen Lehrern — die Probe nicht bestanden; ja er offenbart die Neigung, zu meinen, die neue (Pestalozzische) Schule sei für eine der Quellen der Revolution zu halten. Was soll man darauf sagen?

Bekanntlich ist kein Land mehr von Revolutionen heimgesucht worden, als Frankreich und Spanien. Nun bestehen daselbst die alten Schulen fort bis zu diesem Tage. Haben demnach diese alten Schulen dort die Probe bestanden? Hat man nicht — wenn irgendwo — dort Grund zu der Vermuthung, daß die dortige alte Schule die Revolutionen mit verschulde?

So verhält es sich mit den Meinungen dieser Staatsweisen und „Gesinnungstüchtigen"; sie grenzen an Albernheit.

Die Pestalozzi'sche Schule ist im Allgemeinen noch gar nicht in der Lage gewesen, eine Probe zu bestehen. Darüber machen wir uns auch keine Sorge. Was vor der Vernunft besteht, wird überall bestehen, wo Vernunft herrscht.

neuem Selbstbewußtsein erwacht, über die Reactionsversuche auf dem Gebiete der Schule ein endgültiges praktisches Urtheil zu fällen nicht unterlassen. Bis dahin wünschen wir dem Lehrerstande die nöthige innere Widerstandskraft gegen jeden Versuch — er komme, woher er wolle — gegen jeden Versuch der Verfinsterung und Verdummung. Jeder Versuch dieser Art begründet ein Attentat gegen die Intelligenz des Volks und die Heiligkeit seines sittlichen und mannhaften Geistes. —

Noch besonders muß ich reden von dem Gelüsten, die Lehrer von dem Forschen in der Natur, von dem Studium der Natur abzuhalten und den Unterricht über sie zu beschränken.

Von welcher Seite dieses Mißtrauen — wenn nicht gegen die Fortschritte der Naturwissenschaften (denn dasselbe wäre doch bei dem Anblick der durch ihre Anwendung bereits erreichten, fast fabelhaften socialen Verbesserungen nicht bloß kindlich, sondern kindisch) — so doch gegen die Ausbreitung der Naturkunde unter dem Volke ausgeht, weiß Jedermann. Dasselbe ist nicht so sehr in Dunkel eingehüllt, daß es nicht erklärlich sein sollte.

Zwei Hauptgründe erklären es.

Die Naturkunde zeigt nur gesetzliche Thatsachen auf. Alles in der Natur geht „mit natürlichen Dingen", d. h. naturgesetzlich zu. Der Naturforscher kennt weder eine Einschränkung, noch weniger eine Aufhebung der Naturgesetze. Wenn er von „Wundern" (Wundern des Himmels, der Flora in der Tropenwelt u. s. w.) redet, so meint er das bildlich und poetisch. Man fürchtet daher von der Naturkunde die Einschränkung oder Vernichtung des Wunderglaubens und zugleich die Ausbreitung des Glaubens an gesetzliche Naturnothwendigkeit allüberall. Dies ist der eine Grund jenes Mißtrauens, jener Furcht.

Der andre ist der: man hält noch an der ererbten Meinung fest, daß die Sittlichkeit und jede Art menschlicher Vortrefflichkeit von dem Glauben an dogmatische Vorstellungen, an Glaubenssätze rc., abhängig sei. Man fürchtet daher von

einer Lehre, welche diesem Glauben keinen Vorschub leistet, für die Sittlichkeit &c. des Volkes. Diese Furcht hat zwar einen achtbaren Ursprung; aber trotz dem beruht sie auf Wahn. Die Geschichte und die Selbsterfahrung lauterer Menschen widerlegen jene Meinung.

Wir, Freunde der Natur und der Bildung durch Naturkunde, halten uns an die unbestreitbare Wahrheit, daß der Glaube an den unendlichen Fortschritt des Menschengeschlechts im Ganzen durch die Naturwissenschaften verbürgt wird. Durch sie hat der Mensch die Weltgesetze entdeckt, er entdeckt täglich neue und — er wendet sie zur Vervollkommnung der socialen Zustände an, bereits in fabelhafter Weise. Noch vor tausend Jahren wußte man davon nichts. Die Aussicht auf unbegränzten Fortschritt ist dadurch eröffnet. Wer heut zu Tage einen Menschen von Naturkenntnissen abhält, schließt ihn von einem der Hauptfactoren der Entwicklung des gegenwärtigen Zeitalters aus, und verschließt ihm eine Hauptquelle der allgemein-menschlichen Bildung. Die Deutschen bewähren sich auch in dieser Beziehung als die Nation der Universalität und Humanität. Der allgemeine Naturunterricht der Engländer ist vorzugsweise der des materiellen Gewinnes, des Geldbeutels, bei den Franzosen bezielt er die Abrichtung für den Salon (pour les jeunes demoiselles); in Deutschland sehen wir den Unterricht über die Natur als ein wesentliches Moment der Humanitäts- und Menschenbildung an. Die Deutschen sind ein pädagogisches Volk.

Aber selbst viele deutsche Lehrer verleugnen durch die Rathschläge, die von ihnen ausgehen, diesen Charakter. Sie beschränken den Naturunterricht in der Volksschule auf ein Minimum, oder empfehlen ihn als Beigabe in einem Lesebuche, oder verbannen ihn wohl ganz und gar.

Solchen Vorschlägen und Gedanken braucht man nur eine Wahrheit (aber eine schlagende!) entgegen zu halten.

Der Mensch ist nicht nur zur Arbeit bestimmt, sondern er wird ohne sie gar nicht zum Menschen. Dieser Gesichtspunkt ist für den Pädagogen die Hauptsache. Die Arbeit

der unendlichen Mehrzahl der Menschen ist Arbeit an materiellen Stoffen, an der Natur, in der Natur.

Für diesen lebenslangen Beruf muß doch eine Vorbereitung stattfinden, die, außer der Beschäftigung der Kinder durch die Eltern, in der Schule in nichts Anderem als in Belehrung über die Natur, ihre Kräfte und Stoffe, deren Eigenschaften, die Erscheinungen und Gesetze der Natur bestehen kann. Nun überlege man, daß man es für weise erachtet, den künftigen Naturarbeitern diese Vorbereitung nicht zu geben! Ob wohl ein einziges Quentchen von Verstand und Vernunft darin steckt? Unerklärlich wäre es, wenn man nicht wüßte, von was für Leuten obige Nachtgedanken ausgehen und was für Leute von dem Einfluß der Naturkunde auf ihre „objective" Wahrheit Dieß und Das besorgen. Die Nachwelt wird über die pädagogische Weisheit der jüngsten Tage zu Gericht sitzen. Daß der Gewinn der Naturkunde für wahre Menschenbildung, worauf es dem wirklichen Pädagogen zuoberst ankommt, über den oben angedeuteten materiellen Gewinn noch weit hinausgeht, versteht sich von selbst; aber es war nicht nöthig, diesen humanen Gesichtspunkt hier des Breitesten hervorzuheben. Die gemeinsten und dringendsten Nützlichkeitsgründe (denn in welchem Elende schmachtet noch vielfach das Volk, und wie viele Naturschätze werden aus Unwissenheit nicht gehoben!) erklären den Unterricht in der Natnrkunde für die Volksschule für einen ganz unentbehrlichen. —

Nun kommen wir auf die „brennende Frage" des Religionsunterrichts in der Schule. Obgleich „brennend" oder eben deshalb ist sie in keiner didactischen Untersuchung zu umgehen. Sie bestürmt den Lehrer, der sich in der Bewegung der Zeit fühlt, von allen Seiten. Es ist nicht ein in jeder Beziehung erfreuliches Geschäft, immer wieder zu so ernsten Fragen sich hingetrieben zu fühlen; aber es ist nicht anders. Die Strömung der Gegenwart bringt es so mit sich.

Man kann sich dagegen abschließen, entweder weil man meint, den richtigen Weg ein- für allemal gefunden zu ha-

ben, oder weil man auf einem Standpunkt steht, auf dem man es liebt, nicht selbst zu denken. Diese Lehrer muß man sich selbst überlassen. Starrheit und Unselbstständigkeit verhärten gegen Erregbarkeit und das selbstständige Streben nach fester Ueberzeugung. Für die, die sich weder zu jener hohen Meinung, noch zu diesem Wankelmuth entschließen können, bleibt nichts übrig, als eigenes Nachdenken und fortgesetzte Prüfung, auf dem Grunde pädagogischer Thatsachen und Principien. Diese sind maßgebend und bestimmend für jeden Unterricht. Für solche Lehrer schreiben wir.

Ich habe meine Ansichten, ich stelle sie abermals in diesem Buche auf.

Aber ich bilde mir nicht ein, bestimmend auf irgend einen Lehrer wirken zu können, noch will ich es. Ich nehme nur das Jedem zustehende Recht, seine Meinungen zu veröffentlichen, in Anspruch, räume jedem Andern dasselbe Recht ein, halte es für ein Zeichen sittlicher Freiheit, sich so zu zeigen, wie man ist und denkt, fordere aber demnächst darüber zur Prüfung heraus. Ohne selbstgewiß gewordene Ueberzeugung existirt in keinem Lehrer eine belebende Kraft. Eine auf äußere Autorität angenommene Lehre macht nicht frei und verleiht nicht die Fähigkeit, Andere zur Selbstständigkeit anzuregen und den Muth dazu in ihnen zu erwecken. Wer diesen Muth, dieses Selbstvertrauen nicht besitzt, bleibt ewig in dem Zustande untergeordneter Abhängigkeit.

Also — wir verschmähen es, auch wenn wir es vermöchten, maaßgebend und bestimmend auf die Lehrer wirken zu wollen. Unsre Achtung vor ihrer Selbstständigkeit und Menschenwürde ist dazu zu groß.

Eben diese Achtung hat mich verhindert, einen Lehrgang für den Religionsunterricht aufzustellen, ich bleibe bei der Aufstellung von Principien stehen, welche Richtung und Mittel andeuten.

Und eben darum war es mir willkommen, einen Mann zu kennen, mit dem ich in wesentlichen Stücken übereinstimme, und denselben bereit zu wissen, dieses Geschäft für mich zu

übernehmen. Seine Arbeit empfehle ich den Lesern zur Prüfung. Auch ihrem Verfasser ist die Anmaßung fern, einen definitiven Abschluß herbeiführen zu können. Wer sich zu dieser „hohen Meinung" erhebt, hat keine Vorstellung von dem Fluß der Zeit. Für die Nachkommen lassen wir — sie selbst sorgen. Wir haben genug gethan, wenn wir das andeuten, was unserer Zeit gemäß und — muß ich hinzufügen — von diesem Zeitgemäßen möglich ist. Ich sage dieses mit Resignation, und will damit andeuten, daß man, wenn das Beste eben nicht möglich ist, das Bessere nicht verschmähen darf. Aber das Streben nach dem Besseren darf nie aufhören, und zum Glück kann man die wahre Religion trotz der beengendsten Formen verbreiten. Wer sie hat oder wen sie hat, von dem strahlt sie aus und befreit. Wer für die Forschung Barrikaden zieht, wirkt für das Gegentheil.

Wie wir den Verstorbenen das Recht bestreiten, uns gültige Vorschriften zu geben, so maßen wir uns auch dieses Unrecht nicht an für kommende Geschlechter. „Der Lebende hat Recht." Zu diesem Recht gehört das Urrecht der Selbstüberzeugung durch Prüfung. Wer es sich nehmen läßt und darauf verzichtet, hat durch seine Menschenwürde einen Strich gemacht und den Tod seines Geistes überlebt. Ein grauenerregendes Geschick! Viele unterliegen ihm ohne ihre Schuld, indem sie nie zum Bewußtsein der Menschheit in ihnen gekommen sind; Viele aber begehen den geistigen Selbstmord mit Bewußtsein, in der Knechtschaft für untergeordnete Güter. Durch sie pflanzt sich nicht, wie Schiller von Allen verlangt, die Menschheit, sondern die Thierheit fort. Auf Unsterblichkeit haben sie auch so wenig Anspruch, wie die Thiere. Nur der selbstständige, freie Mensch verdient, fort zu leben. Denn die Unsterblichkeit ist nichts Anderes als der Ausdruck der substantiellen Selbstständigkeit der Seele und des Geistes. Wer nun sein Leben lang ein Knecht der Meinungen Andrer gewesen ist, wie kann der es wagen, die Selbstständigkeit, die er sich anzubilden verweigert hat, in Anspruch zu nehmen?

Ich kämpfe für die Religion, die ich für die wahre halte.

Diese wahre Religion äußert sich, nach meinem Bedünken, in der einen und gleichen Gesinnung gegen Alles, was Mensch heißt und ist. So weit ich sehen kann, sind auch alle im umfassenden Sinne des Wortes religiös gewesenen Menschen von dieser, von keiner beschränkteren Religiosität durchdrungen gewesen, alle hatten die Engen und Fesseln der Confession durchbrochen.

Die Religion Jesu kennt keine Confession, das Christenthum Christi war frei davon. Deswegen bleibe ich dabei, daß es verkehrt und unpädagogisch ist, die Jugend in der Lehre einer Confession zu erziehen, darin das Heil zu suchen und unreife Menschen zum Lutherthum oder zu einem andern Thum zu prädestiniren und zu präformiren. Und wer da meint, daß er mit dem Belehren eines solchen die Religiosität in das Herz des Kindes gepflanzt habe, oder daß die sittliche Gesinnung des Menschen von Glaubensartikeln abhängig sei, kennt weder die Religion, noch den Menschen, noch sich selbst, noch die wahre Pädagogik.

Einige pädagogische Schriftsteller sind so glücklich gewesen, sich bei ihren Forschungen von dem Einfluß der Theologie, welcher mit Beherrschung gleichbedeutend war, zu befreien. Seit dem hat die pädagogische Erkenntniß bedeutende Fortschritte gemacht, und die Hoffnung ist entstanden, daß sie einst, wie alle andern Zweige des Wissens, die sich emancipirt haben, zu selbstständiger Wissenschaft heranreifen werde.

Aber die Volkspädagogik soll, wie wir sehen, von diesen Ergebnissen ausgeschlossen bleiben. Denn was hilft es dem Leben, der Praxis, wenn das, was man als wahr erkannt, nicht auf sie angewandt werden darf? Mag die Wissenschaft einen selbstständigen Werth haben; der Praktiker verlangt, daß ihre Ausbeute dem Leben zu Gute komme. Für dasselbe giebt es kein unglückseligeres Verhältniß, als wenn dessen Entwicklung an, durch Gesetze und Vorschriften festgestellte „Wahrheiten" gekettet wird. Dann kann es kommen — die Geschichte beweiset es — daß der Tod sich anmaßt, das Leben zu beherrschen, das Lebendige im Keime zu ersticken.

Was Wunder, daß dann Stagnation eintritt! Denn nur die wirklich Lebendigen begraben die Todten.

Was die theologisirenden Pädagogen und Lehrer für wahr halten und leisten, hat immer nur auf einem kleinen Theile der Erde Gültigkeit; jenseits desselben wird es für Irrthum und Wahn gehalten. Sie machen es wie die alten Geographen, welche auf ihren Karten das darstellten, was sie kannten, das jenseits desselben Liegende aber nicht nur ignorirten, sondern auch mit allerhand Ungethüm, mit feuerspeienden Drachen, giftigen Schlangen, verpestenden Luftarten und Dünsten erfüllten. Was kann bei solcher Methode herauskommen? Läßt sich die Wahrheit, wie ein Land, durch Hecken und Zäune umhegen, und scheint die Sonne nur einem Bruchtheile des Menschengeschlechts? Ist zwei mal zwei an dem einen Orte vier, und an einem andern drei oder fünf? Fast sollte man es meinen. Die praktische Pädagogik geht in Knechtsgestalt einher; darf man nun, was nur selbstständige Menschen zu leisten vermögen, von ihr erwarten? —

Jeder Mensch ist auf die Wahrheit verpflichtet. Wie aber, wenn man ihm von vorn herein vorschreibt, was er auf dem Wege ihrer Erforschung finden darf? Wie, wenn die Pädagogik und mit ihr andre Wissenschaften, wie die Geologie, die Astronomie, die Psychologie ꝛc., von der Theologie, die, wie keine andre, auf Hypothesen d. h. auf unerwiesenen Thatsachen ruht, für abhängig erklärt werden? Wie, wenn der Pädagoge verpflichtet wird, nur das zu lehren, was eine Kirche lehrt, und alles andre Wissen mit deren Lehren in Uebereinstimmung zu bringen, und wenn Wächter darüber bestellt werden — so kann dieses wohl Unterricht für kirchliche Zwecke, Zustutzung und Abrichtung der Jugend für Dieses und Jenes, aber doch nimmermehr wissenschaftliche Unterweisung und Belehruag genannt werden. —

Eine Frage rückt heut zu Tage Jedem, der sich zu öffentlichem Handeln aufgefordert fühlt, Jedem, der die in der Zeit waltenden und herrschenden Mächte beobachtet, auf den Leib.

Die Frage enthält eine Alternative. Es mag sein, daß sie jedem Menschen einmal im Leben entgegentritt; wenn aber eine ganze Zeit sie dem lebenden Geschlechte stellt, so ist diese Zeit eine furchtbare und schreckliche. Denn sie versucht den Menschen. Wer aber der Versucher ist, weiß — da Gott Niemand versucht — Jedermann.

Die Frage heißt: Glaube, oder Sittlichkeit?

Ist die Sittlichkeit, die Uebung des Rechts und der Gerechtigkeit, das Höchste im Leben? Darf Nichts gegen sie unternommen werden? Ist Alles und Jedes, wodurch sie verletzt wird, nichtsnutzig, schlecht, teuflisch?

Oder geht etwas darüber — der Glaube, die Verbreitung des Glaubens? Braucht man es, wenn es darauf ankommt, mit der Sittlichkeit, mit der Wahrheit 2c., so genau nicht zu nehmen? Heiligt der erhabene, heilige Zweck das Mittel?

Mit einem Worte also: Was ist oben hin zu stellen, die Sittlichkeit, oder der Glaube?

Diese Frage rückt die Zeit Jedem auf den Leib, versuchet Jedermann.

Man werfe einen Blick auf die großen Dinge: Politik und Religion.

Haben wir es nicht erlebt, daß Völkerführer, Diplomaten, Minister 2c., in offenkundig gewordenen Aktenstücken, wie in mündlichen Reden, einander zu belügen und zu betrügen gesucht haben? nicht erlebt, daß die Verletzung des Rechts und der Gerechtigkeit gegen ein ganzes Volk um des Glaubens willen — offen vertheidigt wird? nicht erlebt, daß sophistische Kammerreden den gesunden Menschenverstand, der das Rechte erkennt und will, in's Angesicht schlagen? — Ja, das Alles müssen wir in Europa erleben, welches zeigt, daß man um der Vertheidigung der Erhabenheit des monarchischen oder auch absolutistischen Princips, um der „Heiligkeit" dieser oder jener Person willen, zur Ausbreitung des rechten Glaubens (worunter jede Partei natürlich den ihrigen versteht), und zur Geltendmachung politischer und religiöser Meinungen

die Wahrheit frech verhöhnt, geschworne Eide gottlos verleugnet, Wahrheit, Recht und Gerechtigkeit mit Füßen tritt.

Ja, das Alles haben wir erlebt, und darum nenne ich unsere Zeit eine schreckliche Zeit. Sie tastet die sittliche Natur der Völker an, sie frißt sie an, sie vergiftet sie. Das Volk wird dahin gebracht, an der Herrschaft des Rechts und der Gerechtigkeit, an der Treue gegen das eigene Gewissen und an dem gegebenen Worte zu zweifeln, und damit wird ihm der Boden entrissen, ohne den nichts Gutes Wurzel schlagen, fröhlich aufkeimen und blühen kann. Eine Zeit, die zu solcher Unthat geneigt ist, ist in Wahrheit eine schreckliche Zeit.

Man werfe einen Blick auf Alles, was in der Geschichte groß und herrlich dasteht für alle Zeiten, ob etwas darunter ist, das, ohne auf dem Boden der Sittlichkeit zu erwachsen, einen Glanz hat! Es ist nichts der Art darunter. Es hat nie einen großen und erhabenen Menschen gegeben, der sein Wort gebrochen, seine Eide verletzt, Lug und Trug und andre Teufelskünste geübt, Recht und Gerechtigkeit mit Füßen getreten hat.

Die Sittlichkeit ist Nummer Eins, sie geht über Alles, auch über den Glauben.

Im Verkehr der Völker mit einander, im öffentlichen Leben der Menschen ist sie Alles.

Und das leugnet unsre Zeit (wenn nicht theoretisch und den Worten nach — aber wer giebt noch Etwas auf Worte?) praktisch.

Sie leugnet es in großen Zügen im Völkerleben, sie leugnet es in der Behandlung der Personen.

Dort stellt man nicht den großen Grundsatz: fiat justitia, sondern das Interesse, das Belieben, die Willkür, oben an; hier fragt man nicht zuoberst nach der Sittlichkeit und Tüchtigkeit des Mannes, sondern nach seiner politischen und religiösen Meinung, nach seinem politischen und religiösen Glauben, zu dem er sich in Worten und Geberden bekennt. Eine solche Zeit ist eine schreckliche Zeit — sie muß Schreckliches

gebären. Das Schrecklichste im Leben der Völker ist Verzweiflung an der Wahrheit, ist Erschlaffung, ist sittliche Fäulniß.

Man versenke sich in die Betrachtung der Zeiten, in welchen erhabene, menschliche Tugenden herrschten, in die Anschauung des Lebens großer Menschen — um das höchste Beispiel nicht zu nennen — eines Socrates, eines Lessing, eines Kant, um das zu begreifen!

Die Alternative: ob Sittlichkeit, ob Glaube? welches ist ihre Rangordnung? rückt Jedem auf den Leib, und stellt ihm die Frage: wie ist deine Entscheidung — nicht in Worten, sondern in der That, praktisch im Leben? Keiner kann ihr ausweichen, Jeder muß sich entscheiden. Der Indifferente schiebt sie zur Seite; wer Charakter hat, wählt.

Sie tritt auch an den Lehrer dieser Zeit heran. Die verschiedensten Anregungen dringen auf ihn ein. Seine Gewissenhaftigkeit, seine Ueberzeugungstreue wird durch Mancherlei angetastet — er entscheide sich! Die Wahl, die er trifft, entscheidet über seinen Werth als Mensch, entscheidet die Art seines Wirkens.*)

Gute, eindringliche Gründe sind vorhanden, die mich veranlassen könnten, mit meiner Aufstellung zurückzuhalten. Auf den offenen Wieland wirkten sie, sogar im Jahrhundert der Aufklärung, in dieser Weise.

In der „Republik des Diogenes" kommt er (Sämmtl. Werke, Carlsruhe 1815, 15. Bd. S. 193) auch auf die „Religion dieser Republik" zu sprechen.

*) Der gewissenhafte Mensch kennt in obiger Beziehung nichts Großes und nichts Kleines. Hier ist Alles groß und wichtig. Wer seine Ueberzeugung in scheinbaren Kleinigkeiten verleugnet, sich schwach zeigt und nachgiebt, giebt sich Preis. Wenn z. B. ein Conferenzvorsteher die Lehrer zu veranlassen sucht, auf das Lesen der Bücher und Schriften, die ihnen Stärkung und Nahrung zuführen, zu verzichten und sie gegen andre, die ihnen diese Erfrischung nicht bringen, zu vertauschen: so stehen sie vor jener Alternative, und der Mann hat Gelegenheit, sich zu bewähren — als Mann zum Schutze seiner Ueberzeugung und zur Abwehr unwürdigen Geisteszwanges.

„Weil kein Volk ohne Religion Sitten haben kann, so hab' ich diesen Punkt bei den Meinigen nicht vergessen. Ich habe ihnen eine Religion gegeben, die der ungemeinen Einfalt ihrer ganzen Verfassung angemessen ist. Sie ist, ohne Ruhm zu melden, freundlich, wohlthätig, friedsam und hat überdies die besondere Tugend, daß sie sich nicht so leicht abnutzt oder verdirbt wie andere und daß sogar ihr Mißbrauch in einem sehr kleinen Grade nachtheilig werden kann."

Er bricht ab, mehr sagt er nicht. „Ich würde" — so läßt er den Diogenes diese befremdliche Kürze erklären — „mir ein Vergnügen daraus machen, nähere Nachrichten von ihr zu geben, wenn ich nicht besorgen müßte, aus gewissen Ursachen alle Priester der Götter Jupiter, Mars, Apollo, Mercur, Vulcan und Neptun und der Göttinnen Juno, Cybele, Diana und Minerva, unzähliger Gottheiten vom zweiten Rang und der unterirdischen nicht zu gedenken, meiner armen Republik auf den Hals zu ziehen; eine desto gerechtere Besorgniß, da bekannt ist, daß Diofant, der Priester Jupiters, keiner von meinen Freunden ist."

Diese angedeuteten, aber wohlbekannten Gründe haben heut zu Tage ein verstärktes Gewicht; Viele wissen das, noch Mehrere fühlen es, sie schweigen daher, obgleich sie reden möchten. Aber ich halte die ihr zu Grund liegende Maxime nicht für die richtige. Darum folge ich ihr, trotz der angedeuteten „Gefahr" nicht, sondern rede.

Wieland (Diogenes) sagt selbst in dem angeführten Buche (S. 203):

„Die Glückseligkeit, sich über die Urtheile der Welt hinwegzusetzen, das stolze Glück, sich unabhängig zu glauben, ist in der Gewalt des abschätzigsten Erdensohnes. Der darf nur den Muth haben, in das Faß des Diogenes zu kriechen, und, als ein ächter Kostgänger der Natur, mit dem Wenigsten, was sie ihm aufsetzt, zufrieden, nichts von den Großen, nichts von seinen Mitbürgern, nichts von der ganzen Welt zu verlangen; und ist er fähig, den cynischen Heldenmuth bis auf den hohen Grad zu treiben, auf welchem man selbst gegen

die Verachtung und die Mißhandlung der Welt unempfindlich ist: so sehe ich nicht ein, wie wir ihm den Vortheil absprechen wollen, sich selbst für so groß und unabhängig oder wohl noch ein wenig unabhängiger zu halten, als irgend ein Sultan des Erdkreises." —

Hier drängt es mich, eine Anmerkung zu machen, damit Niemand in mir eine Meinung vermuthe, die ich nicht hege.

Ich erkläre mich gegen den Orthodoxismus, die principielle Buchstabengläubigkeit, ich drücke meinen ganzen Haß gegen die Behandlung der Kinder, gegen die Mißhandlung der Kinder durch die Orthodoxen aus. Dieser Haß ist in der That gründlich; ich kann nichts anders. Indem ich dieses offen ausspreche, übe ich das Recht der freien Meinungsäußerung; ich glaube aber noch mehr zu thun, indem ich meine, damit eine Pflicht zu üben, die Pflicht, die ich für groß und heilig erachte, daß man, öffentlich redend über einen Gegenstand, seine ganze Meinung sage und Alles vermeide, was den Hörer oder Leser veranlassen kann, den Redner oder Sprecher nicht ganz zu verstehen, oder gar mißzuverstehen. Mancher redliche Mensch wünscht, daß man gar nichts von ihm wisse — gut; wenn man aber einmal etwas von ihm weiß, so wünscht er, daß man, wenigstens in Betreff des Gegenstandes, von dem man etwas weiß, Alles von ihm wisse. Aus dieser Gesinnung entspringt für ihn die oben genannte Pflicht.

Ich halte es daher für nothwendig, in Betreff meines Hasses gegen die von den strengen Orthodoxen ausgehende Mißhandlung der Kindes- und folglich der Menschennatur einen Zusatz zu machen.

Es könnte nämlich in diesem oder jenem Leser — genug, wenn es auch nur ein einziger ist — die Vermuthung entstehen, daß eine weniger ausgeprägte Gesinnung gegen die modernen Lehrer, die sich des Besitzes des Glaubens und der Vernunft zugleich rühmen, in mir wohne. Dieser Vermuthung zu begegnen fühle ich mich gedrungen.

Ich hasse sie nicht weniger, sondern noch mehr. Denn

nach meiner Meinung geht von ihnen ein noch größeres Verderben der menschlichen Natur aus; sie verhunzen den Charakter.

Ich meine diejenigen, welche nach ihrer Meinung alt- und festgläubig und vernünftig zugleich sind oder es sein wollen; diejenigen, welche (nach ihrer Meinung) Glauben und Vernunft in Einklang gebracht haben, diejenigen, welche den Inhalt des (supranaturalen) Glaubens mit Gründen belegen, ihn „beweisen"; diejenigen, welche die Einheit und Uebereinstimmung des auch nach ihrer Ansicht, sowohl in Betreff des Ursprungs als des Gehalts, die Vernunft überragenden Glaubensinhaltes mit der Vernunft hergestellt haben; diejenigen, welche eben so vernunft- als glaubensgemäß zu denken und zu lehren vermeinen; diejenigen, welche Glauben und Wissenschaft mit einander versöhnt haben; kurz diejenigen, welche aus beiden disparaten Gebieten das Gebräu machen, das man in ihren Anstalten den vorgeschrittenen Lernenden auftischt, welche (nach ihrer Meinung) den Glauben und die Aufklärung zugleich fördern, noch kürzer: die modernen Vermittler und Sophisten.

Mit diesen Ausdrücken bezeichne ich die Meinung, die ich von ihnen, ihrer Wesenheit und ihrer Wirksamkeit, hege. Sie sind die radicalsten Verderber der menschlichen Natur; ihr Wesen und Wirken frißt das Grundelement des Charakters, die Einheit und Uebereinstimmung des Menschen mit sich selbst, an.

Der strenge Orthodoxe, der nichts mehr und nichts Anderes als ein solcher sein will, ist ein Mann aus einem Stücke; er verzichtet auf die Vernunft in Sachen des Glaubens, er verwirft sie, er ordnet sein Denken unter, er giebt sich hin, er glaubt. Die Religion ist nach seiner Meinung übernatürlichen Ursprungs, er nimmt sie gläubig an, er macht sich zu einem (friedlich todten oder blinden) Werkzeug der Verbreitung desselben. Er glaubt und lehrt nicht blos einzelne Wunder und Mirakel, sondern Alles ist ihm Mirakel und Wunder.

Ein solcher Mann ist ein Charakter und er kann — wie die Geschichte beweiset — große Dinge vollbringen, auch Andre zu ähnlichen Charaktermenschen prägen. Man kann deshalb Respect vor ihm haben, wenn man ihn auch, von anderem Standpunkte aus, für einen Despoten, für ein Monstrum erklären muß. Denn dieses ist er von dem Standpunkte aus, von welchem man Alles als Folge naturgemäßer, vernünftiger Entwicklung ansieht. Aber von entgegengesetztem Standpunkte aus ist er ein in sich gefesteter, consequenter Charaktermensch.

Betrachte man dagegen den Zweiten! Er ist ein Halbmensch, er ist gläubig und vernünftig zugleich oder meint es zu sein, er ist halbvernünftig, er ist darum ein halber Mensch und so unerquicklich und ungenießbar wie alles Halbe.

Während man Jenen in seiner Art achten kann, erregt Dieser unsre Verachtung; während Jener ein Mann aus einem Stücke, folglich doch immer ein M a n n ist, ist dieser ein Amphibium, weder Fisch noch Fleisch. Jetzt predigt er den strengen Glauben; jetzt redet er den Worten nach höchst vernünftig. Jetzt offenbart er Mirakel und Wunder, jetzt „beweiset“ er das Unbeweisbare. Er ist ein Vermittler, und da er Unvereinbares vereinen will, ein Sophist. Wenn er auch keinen entschiedenen Menschen täuscht und belügt, so täuscht und belügt er sich selbst.

Ueberlege man, was ein Mensch dieser Art in den Kindern, deren Natur noch unentschieden ist, anrichtet! Er stellt sie auf zwei entgegengesetzte Standpunkte, bald auf den einen, bald auf den andern, er zerrt sie hin und her, er beraubt sie, so weit er es vermag, der Möglichkeit der Entschiedenheit, d. h. er macht sie zu charakterlosen Wesen. Sein Thun verdient daher unsern ganzen Haß und er werde ihm!

Denn nichts ist in aller Erziehung verderblicher als die Halbheit, das Schwanken hin und her, die Vermittlung des Unvermittelbaren und die dadurch mit Nothwendigkeit entstehende Sophistik, diese Pest des geistigen Lebens.

E n t w e d e r — o d e r; es giebt kein Drittes.

Wer dieses erkennt, wird sich entschließen — zum ganzen alten, festen Glauben, oder zur Vernünftigkeit und Naturgemäßheit ganz und gar, in dem einen wie in dem andern Falle consequent. Nur so entsteht die Möglichkeit der Charakterbildung. Nach meiner Meinung verkennt der Orthodoxe die menschliche Natur, aber er giebt ihr ein Gepräge; der Vermittler dagegen ruinirt sie.

Das wollt' ich noch sagen — um einem möglichen Mißverständnisse vorzubeugen. Der Zweck dieser Worte ist ein subjectiver.

Beabsichtigte ich mehr, so hätte ich noch zu zeigen, daß die sophistischen Vermittler mit Recht von beiden Parteien verworfen werden; von den Strenggläubigen, weil diese der Stützen der Vernunft, die sie für Menschenwitz und Wahn erklären, nicht bedürfen, und in der festen Unmittelbarkeit des Glaubens Alles, was die Vernunft beibringen könnte, für unnützes Gerüst und schädliches Beiwerk erachten; von den Anhängern der Vernunft, weil diese mit Recht der Meinung sind, daß die Vermittler die Vernunft ruiniren. Denn eine zur Souveränetät geborne Macht verliert ihre Würde und ihren Werth, wenn sie dazu mißbraucht wird, Knechtsdienste zu thun.

Wären daher die Glaubensstarken consequent und hätten sie ein unbedingtes Vertrauen zu ihrer Sache, so würden sie (wie der Pabst den Hermesianern gethan hat) die „rationalen Supranaturalisten" von ihrer Gemeinschaft ausschließen und zum Tempel hinausweisen; die Anhänger der Vernunft und des Glaubens an die natürliche Entwicklung aller Dinge haben aber in weit höherem Grade Ursache, jene Vermittler von sich fern zu halten, weil sie „des Menschen allerhöchste Kraft", Vernunft und Wissenschaft, zu knechtischem Dienste degradiren, sich dadurch des ärgsten Mißbrauchs des höchsten Erkenntnißorganes schuldig machen und das Wesen der Vernunft in den Augen derer, die es nicht genau kennen, discreditiren. Dazu kommt, daß sie unsre Freunde zu sein scheinen, während sie unsre heimlichen Feinde sind. Der offene

Feind ist ihnen jedenfalls vorzuziehen. Ein charakterloses Flickwerk von Wahrheit und Unwahrheit steht an Werth und Achtung hinter der charaktervollen Unwahrheit weit zurück. Entweder — oder; dabei bleibt es. —

Der Ueberzeugungstreue irrt nicht in der Auffindung der Straße, die da heißt die „richtige."

Wer noch besondere Rathschläge wünscht, vernehme sie, wie ich sie zu geben habe.

1) Nicht bloß fleißiger Besuch der amtlichen Conferenzen, der ja auch gesetzlich vorgeschriebene Pflicht ist, sondern lebhafte Betheiligung an den Verhandlungen, sowohl aufnehmend oder receptiv, um den herrschenden Geist, die Richtungen und Tendenzen kennen zu lernen, als auch productiv und selbstthätig, um dem, was man nach Inhalt und Form für das Bessere erachtet, Eingang zu verschaffen.

Wer sich absondert, vereinsamt und wird schwach. Will man wirken, so muß man die um uns her in Thätigkeit gesetzten Kräfte kennen — sowohl zur möglichen Abwehr, wie zur Verstärkung, jene, wenn unsre Ueberzeugung mit den eingeschlagenen Richtungen und gemachten Vorschlägen nicht übereinstimmt, diese, wenn es der Fall ist.

Der tüchtige Mann ist productiv, er schafft das Gute. Er mache es geltend; er trete mit dem hervor, was er als das Richtige, Zeitgemäße begründen kann! Er nützt, selbst wenn er in der Minorität bleibt, selbst wenn „Keiner für ihn eintritt", wenn er allein bleibt. Die Wahrheit ist nicht immer auf der Seite der Majorität der Stimmen. Die Wahrheit zu sagen, ist immer nützlich. Man stärkt dadurch die Schwachen, und wenn auch das nicht, so stärkt man sich. Die Wahrheit ist die Nahrung des Geistes. Freimuth ziert jeden Mann. Daneben merke man sich dieses: die innere Stärke, die Stärke der Ueberzeugung, ist immer mit Mäßigung verbunden. Wir haben das erlebt. Die im Jahre des Sturms mit unmäßigem Drange Forderungen stellten, sind verstummt, die Hitze dauert nicht lange. Die sich zu mäßi-

gen wußten und dadurch die Festigkeit ihrer Ueberzeugung bekundeten, sind noch auf dem Plan.

2) Man ziehe aus den amtlichen Conferenzen den möglichsten Gewinn! Auch vom Gegner kann man Vieles lernen: den Standpunkt desselben, die Verschiedenheit der Seiten, von denen sich dieselbe Sache betrachten läßt und als wichtiges Resultat: die fortwährend erneuerte Prüfung seiner Ueberzeugungen.

Es giebt keinen Menschen, der nicht in diesem oder jenem Stücke irrte, nicht unwissend wäre, nicht noch zu lernen hätte, nicht an sich fortarbeiten müßte. Dazu muß man zu jeder Zeit bereit sein.

3. Man stifte, wenn man sich durch die amtlich angeordneten Conferenzen nicht befriedigt fühlt, Zusammenkünfte, welche die Lücken füllen!

Gilt man in der Umgebung, in der man lebt, für einen Mann, der durch Alles, was er thut, darlegt, daß es ihm in der That um die Förderung seiner Sache, hier der Entwicklung der Schule, und um die Förderung des Wohls seiner Mitmenschen zu thun ist: so wird man seinen Bestrebungen nicht mißtrauen und ihm keine unübersteiglichen Hindernisse in den Weg legen. Was im Bergischen (an der Wupper 2c.), in Hannover, Oldenburg, Ostfriesland, Hamburg, Waldeck, Württemberg, Königreich Sachsen möglich ist und fortdauert; warum sollte es anderwärts nicht möglich sein? Die Vorsteher der amtlichen Conferenzen wissen es durch ihr eignes Herz, daß der Mensch das Bedürfniß empfindet, auch in freierer Weise, als es die amtliche Conferenz gestattet, sich zu bewegen und zu ergehen. Ueberdieß fehlt in letzteren die Zeit, sich auf alles das einzulassen, was den Mann des Berufs bis zum kleinsten hin interessirt. Es ist allemal eine traurige Erscheinung, wenn man sich durch den Umstand, daß man nicht Alles erreichen kann, abhalten läßt, das Mögliche zu verwirklichen. Der Fortschritt im Ganzen hängt von den Fortschritten in den kleinsten Punkten ab.

4. Man lasse sich von der Benutzung aller nur erreichbaren Fortbildungsmittel nicht abbringen!

Zu ihnen gehört in vorderster Reihe die Literatur, Zeitschriften und Bücher.

Werden uns diese und jene empfohlen — gut, wir werden sie lesen; aber wir werden uns in der Wahl derjenigen, die, wie wir wissen, unser inneres Leben fördern, nicht beschränken lassen. Ein anregendes Buch kann den Mangel anregender Menschen ersetzen. Ein solches ist nicht einmal durch Menschen, durch keine Versammlung zu ersetzen. Denn mit ihm sind wir allein, keine Art von Störung tritt ein, keine Versuchung, anders zu denken, wie wir denken. Das Buch fördert die Wahrhaftigkeit und Lauterkeit des Lesers. Lebt man unter einer Umgebung, die uns nicht zusagt, so ist der Besitz eines mit uns harmonirenden Buches das dringendste und wohlthätigste Bedürfniß. Auch der geistig stärkste Mensch bedarf der Gewißheit, daß er mit seiner Meinung nicht allein steht in der Welt, daß auch Andre denken wie er. Der Geist bedarf der Nahrung. Wer ihn nicht nährt, setzt ihn der Gefahr der Verkümmerung oder selbst der Verzweiflung aus. Darum scheue man das Opfer nicht, das die Anschaffung eines geistanregenden Buches, einer Zeitschrift 2c. fordert! Muß man sich deshalb irgend eine Entbehrung andrer Art auflegen, desto theurer wird uns sein Besitz, er wird zum Schatz.

Ich könnte noch von dem Anschluß des Lehrers an tüchtige Menschen seiner Umgebung, von der Theilnahme an gemeinnützigen Anstalten und Vereinen, von Volksbibliotheken und anderen Dingen reden; aber das versteht sich Alles von selbst, und ich habe oben mehr darüber gesagt. Es giebt keinen Erdwinkel, in dem man nicht das Eine oder Andere vorfände oder in's Leben rufen könnte.

Alles kommt darauf an, daß man weiter kommt, daß man das Gute schafft. „Der Mensch ist ein schaffendes Wesen", sagte der alte Fröbel. Sollte ich — muß ich doch als Geschöpf Gottes zu mir sprechen — diese Wesenheit des Menschen nicht in mir entdecken? — — —!

Der unschätzbare Werth einer den Geist anregenden Schrift scheint mir von Seiten vieler Leser immer noch nicht recht begriffen. Darum füge ich darüber noch Folgendes hinzu.

An welchem Merkmale erkennt man ein gutes d. h. ein den Geist nährendes, noch besser: ein ihn zum eignen Nachdenken anregendes Buch?

Das Merkmal oder Kennzeichen oder die Merkmale und Kennzeichen sind diese: Wenn es dem Leser nicht möglich ist, es — es sei denn zur schnellen, vorläufigen Stillung des Heißhungers — in Einem weg zu lesen; wenn er sich gedrungen fühlt, mit dem Lesen inne zu halten, das Buch wegzulegen, um, ehe er weiter lesen kann und mag, über die Sache, die Gedanken und besonders durch die dadurch empfangenen Anregungen zu selbsteignen Gedanken, Ueberlegungen, Untersuchungen, Schlüssen rc. nachzudenken; wenn er durch das Buch in innere Unruhe versetzt wird; wenn die bisherigen Vorstellungen, die auf Autorität angenommenen, die als wahr vorausgesetzten, in unsrer Umgebung gültigen Ansichten in Bewegung gerathen, weil sie sich angefochten fühlen; wenn er von dem Gedanken des Buches in die Gesellschaft, in den Wald, in den Schlaf verfolgt wird und sie nicht los werden kann; wenn er zur Feder greifen muß, um diese oder jene ausgesprochene Ansicht in die „Sammlung bemerkenswerther Aussprüche Anderer" einzutragen und sich zu weiterem Nachdenken zu notiren: wenn er es kaum erwarten kann, bis ein Freund kommt, dem er Mittheilung machen, durch den er sich den Genuß der Mittheilung, der Rede und Gegenrede verschaffen kann; wenn er gewöhnliche Erholungen und Zerstreuungen mit Vergnügen aufgiebt, um in stiller Einsamkeit bei dem Inhalt des Buches zu verweilen; wenn er es vor geistesarmen, ordinären, in ihr Vorstellungssystem eingefrornen Menschen zu verstecken sich angemuthet fühlt; — das sind einige der Merkmale, an welchen man ein das geistige Leben anregendes und befruchtendes Buch erkennt.

Eine unruhige Neu- und Wißbegier ergreift den angeregten Menschen, wenn er ein neues Buch von einem Manne,

von dem er glaubt, daß er ihm zusagende oder ihn treffende Gedanken bringe, in die Hand nimmt. Es ist ihm schon unleidlich, daß das Buch nicht aufgeschnitten ist, und er entfernt die Kinder aus seiner Nähe, damit er ungestört nachspüren könne. Die Unruhe läßt ein geregeltes, zusammenhängendes Lesen nicht gleich Anfangs zu. Er schlägt hier, er schlägt da auf, er überfliegt die Sachen. Erst dann, wenn so die erste Neugier befriedigt ist und er gewiß geworden, in dem Buche reichen Stoff zu anregenden und bewegenden Gedanken zu finden, beruhigt sich sein Gemüth, er ist ja im Besitze des Buches, er hat schon von den verschiedenen Gerichten gekostet: nun erst ist ihm ein langsames Durchkosten und Genießen möglich. Wie das schmeckt, wie es ihn erregt und belebt, selbst wenn er nicht überall beistimmen, oft widersprechen muß! Er möchte gern in einem Zuge fortlesen; aber — siehe da, er kann es nicht. Oefter, als ihm lieb ist, muß er das Buch weglegen, das Lesen unterbrechen, die ihn überkommenden eignen Gedanken lassen es nicht anders zu.

Das, werthe Leser, ist das Zeichen, woran man ein Buch, das uns fördert, erkennt. Ein Buch, das nicht eigne Gedanken in uns entzündet, ist nicht viel werth. Ein Buch dagegen, welches eine Fülle von Gedanken in uns weckt; ein Buch, das uns nöthigt, selbst zur Feder zu greifen, entweder um die uns behaltenswerth erscheinenden Gedanken zu notiren, oder noch besser, um die in uns aufgetauchten Gedanken niederzuschreiben, ein solches Buch ist für uns das beste Buch. Man wird zwar zuweilen wohl darüber verdrießlich, daß man so langsam in dem Buche weiter kommt; aber bei diesem langsamen äußeren Fortschritt kommt man innerlich rasch weiter. „Man wird" — sagt Montaigne — „nur durch eigne Weisheit weise." —

Mit einem neuen Buche, dessen Inhalt uns anzieht, macht man es wie mit einem uns unbekannten Landstriche, in den man eintritt. Man giebt sich zuerst den allgemeinen Eindrücken hin, betrachtet ihn im Großen und Ganzen. Dann

erforscht man die anziehendsten Theile, verweilt hierauf bei allen Einzelheiten und zuletzt verbindet man sie zu einer nun durch sie erhöhten Totalübersicht.

Ich habe nichts dagegen, wenn man an den genannten Merkmalen das „Pädagogische Jahrbuch" prüft, ja ich wünsche, daß derjenige, der an ihm keines derselben zutreffend findet, das Buch — Buch sein und in dem Gewölbe des Buchhändlers vermodern, von Motten und Mäusen verzehren lasse. Man — besonders der arme Lehrer — kann seine Groschen besser gebrauchen, als daß man ihm zumuthen möchte, ein oder ein paar Dutzend für ein Buch, das ihm nichts ist, zu verschwenden. Ein Buch, das man nicht zwei-, dreimal ꝛc. zu lesen Lust hat, verdient von uns auch nicht einmal gelesen zu werden. Noch aber muß ich der weit verbreiteten Meinung, daß die Schriften, welche fertige, abgeschlossene Waare enthalten, die anregendsten und bildendsten seien, entgegentreten; nein — die gegen den Strom der öffentlichen Meinung angehenden sind es. Denn sie sind es, welche uns anregen, die durch Erbschaft auf uns gekommenen, uns über den Hals gekommenen Stücke zu untersuchen und zu prüfen, um sie entweder als bleibend theure Güter zu erkennen und sie dann um so höher zu schätzen, oder sie dem Trödler zu überantworten und durch neue zu ersetzen, die dem Bedürfniß einer neuen, fortgeschrittenen Zeit besser entsprechen. Was irgend einmal für zeitgemäß, trefflich, wahr erachtet wurde, ist es noch darum nicht für andre Zeiten. Kurz: sei kein Kind, noch weniger ein Sclave oder gar ein Knecht der Meinungen Anderer, sondern ein Mann, traue dir die Kraft zu, selbst das Wahre finden zu können,*) sonst bist du auf dem Gebiete des Geistes ein elender Schächer, ein armseliger Tropf! Wahrlich, man hat Ursache, über Nichts mehr zu

*) An obigem Merkmale kann man die Seminare prüfen. Trauen sich die aus ihnen austretenden Jünglinge zu, schwere Bücher zu verstehen, haben sie Lust dazu — oder finden die Gegentheile statt? Die Antwort darauf entscheidet. Nach meiner Erfahrung trauen sich die meisten Lehrer Jenes nicht zu. —

ergrimmen, als darüber, wenn man sieht, wie man hier und da, nach wie vor, auf die Lehrer zu wirken, wie man sie in geistiger Abhängigkeit zu erhalten, ihnen vor neuen Gedanken, Zweifeln ꝛc. bange zu machen, sie in der entehrenden Unterwürfigkeit vor Autoritäten zu erhalten bemüht ist — die Lehrer des Volkes! Es ist eine Schande für die, die es thun, die das für ihre Aufgabe erachten und sich damit brüsten, und eine Schmach für die, denen sie angethan wird. Ein Lehrer, der das nicht fühlte, verdiente nicht, daß man ihn ansähe; zum Schweinehüten möchte er taugen, aber nicht zur Erziehung und Bildung von Menschenkindern. Ein Fluch lastet auf denen, die sie abrichten und zum Abrichten befähigen. —

Soll ich noch ein summarisches Urtheil über deutsche pädagogische, elementarische Schulblätter hinzufügen? Sei es, jedoch weder Diesem zu Liebe, noch Jenem zu Leide.

Fragen wir in Südwesten an und gehen dann nach Norden!

Das erste Blatt, das ich im Auge habe, predigt den orthodoxen Glauben, macht den Buchstaben der Bibel zum Lebenshort und zum dirigirenden Mittelpunkt alles Unterrichts — es beengt, kerkert ein, macht unduldsam und thut dem weltlichen Wissen Gewalt an. „Naturgemäß erziehen heißt — für die Hölle erziehen.“ — Ein zweites, ihm verwandtes Blatt trägt dieselben Eigenschaften an sich, verwässert aber zugleich noch den geistigen Gehalt des ersteren, seine Glaubenspredigt ist schal und trivial. Das dritte Blatt jener Gegend wird von den tüchtigen Schulmeistern, die daselbst die Feder führen, geschrieben; sein Inhalt ist kernhaft und gediegen. An diese drei reiht sich das vierte Blatt, ein altes und sehr allgemeines, das seine Zeit gehabt, sich aber längst überlebt hat. Es spiegelt den zum Theil ganz ungesalzenen Geist der Mittellandschaften des Vaterlandes — nicht süddeutsche Natur, nicht norddeutsche Cultur, ordinäres juste-milieu durch und durch mit geringen Ausnahmen, zugleich absprechend und anmaßungsvoll. Ihm zur Seite geht ein

Blättchen, das sich um kleine Dinge bemüht, die nicht immer kleinlich sind, deren Darstellung aber durch die zur Schau getragene, bis jetzt unübertroffene Eitelkeit ihres Redacteurs, der zugleich nicht einmal gegen die Hauptquelle, aus der er geschöpft hat, gerecht ist, durch gegenseitiges Beweihrauchen, durch die „Wechselnichtigkeit" (wie Göthe es nannte) ungenießbar wird. — Vom Westen ist nichts Erhebliches zu berichten. Die beiden von da ausgehenden katholischen und katholisirenden Blätter stehen auf absichtlich beschränktem, folglich unpädagogischem Standpunkte, und das dort erscheinende evangelische Blättchen ruft den Lesern zu: „Seid stille!" außerdem existirt es zumeist von den Brosamen andrer Tafeln. — Abgesehen von einem Blättchen, das sich seiner bescheidenen Stellung selbst bewußt ist, aber Achtung verdient, gehen von einem Kernlande Deutschlands zwei sehr bekannte Blätter aus. Das eine ist ein sehr schätzbares Provinzialblatt; das andre bringt gute Anregungen, vertritt jedoch die allgemeinen Interessen der deutschen Lehrer (ohne seine Schuld — denn die deutschen Lehrer unterstützen es nicht hinreichend) mit zu geringer Umschau und ohne die zu nachhaltiger Wirkung erforderliche Energie; neuerdings scheint sein früherer Muth gebrochen, doch bleibt es ein schätzbares Blatt. Ein drittes, auch der Mitte Deutschlands angehöriges Blatt wird noch längerer Zeit bedürfen, um einen geachteten Platz zu verdienen. — Eine benachbarte Provinz besitzt ein den Horizont der Lehrer erweiterndes, sie belehrendes, darum tüchtiges Organ. Von weiter nordwärts geht ein viel gelesenes Blatt aus, dem nunmehr aber der Geist seines Stifters abgeht, indem es sich zugleich bemüht, einer vorgezeichneten Strömung gemäß die Leser zu bekehren. „Gott fürchten und rechtschaffen handeln" reicht nach ihm (obgleich gesagt ist, daß die in's Himmelreich kommen, die den Willen des Vaters thun) zur Seligkeit nicht hin — ein Standpunkt, von dem bis zum absprechenden Splitterrichten und zum Glaubenszwang nur ein Schritt ist. Gesetzt auch, daß die aufgestellte Erklärung von „Gott fürchten und Recht thun" dem Sinn

des Schriftstellers vor 18 Jahrhunderten gemäß sei, daß, wie es nur zu oft geschieht, nichts in die Schrift hinein interpretirt worden, so entsteht doch die weitere, die Hauptfrage, ob dieser Sinn dem Inhalte des geläuterten Bewußtseins des 19. Jahrhunderts entspreche. Oder gehört ein Gedanke dieser Art schon in die Kategorie frecher Aufklärerei und verdammungswürdiger Ketzerei? — Im Osten begegnen wir einem Blatte, dem die Aussicht lächelt, der Mignon der Partei zu werden, welche die „radicale Umkehr" predigt, was ihre Verfasser mit einer Meinung von sich selbst erfüllt, der ihre Leistungsfähigkeit nicht entspricht. — Das Blatt der nordöstlichen Gegend hat den Anlauf, den es vor wenigen Jahren nahm, zeitig wieder eingestellt; für es ist die Gefahr nahe, zu ganz ordinärer Mittelmäßigkeit hinabzusinken. — Ein andres ist derselben von Anfang an verfallen gewesen; Sentimentalität ist kein die Blöße deckendes Gewand. Dagegen sind die Blätter des Nordwestens — das eine mehr, das andre weniger — gesund, sechs an der Zahl. Hier wohnen volkliche Kernstämme des Vaterlandes. Weder dem voluminösesten, noch dem winzigsten dieser Blätter erkennen wir den ersten Rang zu, sondern den dem Umfang nach zwischen ihnen stehenden, die sämmtlich belehrend und befreiend auf die Leser wirken. Trotz der Ungunst der Zeiten, worunter freilich alle Blätter ohne Ausnahme leiden, „verlassen" ihre Herausgeber, wie der eine neulich ausdrücklich erklärt hat, „ihren Posten nicht".

Nach eilfjährigem Leben hat die Schlesische Schullehrer-Zeitung im Jahre 1853 ihr Ende erreicht. Ihr Herausgeber, der Verf. vieler Schriften, unter welchen sich viele sehr werthvolle, keine mittelmäßige befindet, zugleich früher Herausgeber des „Schles. Schulboten", dazu, was mehr bedeutet, ein sehr geschickter, eifriger und treuer Lehrer und, was am Meisten sagen will, ein rechtschaffener, braver Mann und treuer Freund deutet im Schlußworte die Ursache des Verendens seines ihm so lieben Kindes an: die Abnahme der „Kräftigkeit und Begeisterung der Lehrer". Scholz hätte

außer Anderem hinzufügen können: die Abhängigkeit der Geistlichen von äußerem Einfluß, die Abhängigkeit der Lehrer von diesen, der Mangel ihrer Widerstandskraft, veranlaßt durch ungenügende Bildung (ohne sie hat sogar der sittliche Charakter des Lehrers keinen Halt), durch ökonomische Dürftigkeit, durch die Einwirkung der Abschwächung der ganzen Nation und — was ein Hauptfactor ist — der kirchlich-rechtgläubige und darum — nolens volens — unpädagogische, dem treibenden Princip gemäß jede freie Richtung bekämpfende Eifer der neuen Schlesischen Seminare. Trotz alledem trifft die Schlesischen Lehrer ein ernster Vorwurf — der sittliche Vorwurf der Energielosigkeit und Charakterschwäche. Sie haben die aus ihrer eignen Mitte hervorgegangenen Journale nicht am Leben zu erhalten vermocht, eben so wenig wie die rheinisch-westphälischen Lehrer, und sie haben sich darum dort wie hier nicht darüber zu beschweren, wenn der eigentliche, wahre und den Lehrer beglückende Geist, der Geist des pädagogischen Eifers, der freien Bildung und der collegialischen Genossenschaft, welcher weder der freien Vereinigung, noch literarischer Organe entbehren kann, immer mehr unter ihnen schwindet. Die amtlich angeordneten Conferenzen unter der Leitung der Herren Superintendenten und der zuoberst auf symbolische Rechtgläubigkeit und kirchlichen Eifer sinnenden Seminardirectoren wird ihn nicht erzeugen. Ohne freie Bewegung ist keine wahre menschliche Bildung, kein freudiges Aufstreben des Mannes, keine entwickelnde Erziehung möglich. Man kann dieses in Abrede stellen (wozu fände man heut zu Tage nicht den Muth?), man kann es vergessen, man kann sich die Jugendbegeisterung aus dem Kopfe schlagen, man kann sie sogar verhöhnen und sich damit begnügen, das Vorgeschriebene zu leisten; man kann der Gemeinheit dergestalt anheim fallen, daß man sich freut, wenigstens Brot zu haben; aber die Folgen dieser Zustände werden nicht ausbleiben. Die Geschichte der Pädagogik wird das einst vorhanden gewesene pädagogische Aufstreben der deutschen Lehrer anerken-

nen, dann aber, bei der Erwähnung des Verfalles, zu dem Lehrerstande das traurige Wort sprechen: „tu l'as voulu"! —

Dies ist mein subjectives Urtheil über die mir bekannten elementarisch-pädagogischen Blätter Deutschlands.*) Das

---

*) Die Schulblätter der Schweiz kenne ich nicht, und der österreichischen Schulblätter gedenke ich nicht. Ein didactischer Fortschritt ist in denselben nicht zu verkennen; der eigentlich-pädagogische erliegt unter dem dominirenden Einfluß des Clerus. Aber auf das bei Pilon in Augsburg erscheinende Heindl'schen „Repertorium", dieses von offenem Raube, der von moralischen wie von polizeilichen Gesetzen verboten ist, lebende Journal, welches der Sohn aus Pietät gegen den Vater (!) fortzusetzen sich für verpflichtet erklärt hat, muß ich mit diesem Worte hinweisen. Unbegreiflich, daß deutsche Schulblätter (die sächsische Schulzeitung, das Journal des Herrn Fölsing u. a.) durch Aufnahme einer posaunenden Anzeige desselben dieser schamlos betriebenen Piraterie Vorschub leisten mochten. Herr Fölsing „wünscht dem Unternehmen ferner Glück." — „Gott segne den Strand!" —

Mit Erlaubniß der Leser thue ich hier, im Unterhause der Noten, noch eines Blattes Erwähnung, das sonst keines Wortes werth ist, des „kirchlichen Schulfreundes", redigirt von dem kurhessischen Seminarlehrer Schilbe in Homberg und gedruckt in der Rettungsanstalt zu Rengshausen. Aus dem Jahrgange 1853 ist es mit Wenigem zu charakterisiren.

Von den Schulkindern soll die ganze Bibel gelesen werden, ein Schullesebuch ist unnütz oder verderblich. Bormann u. A. haben durch ihre Anleitungen zu Aufsätzen die Lehrer zum Unfugtreiben und Flunkern verführt. Der Anschauungsunterricht dient nur dazu, die Kinder auf das Diesseits zu verweisen. Der allgem. deutsche Lehrerverein hat den Zweck, revolutionäre und antikirchliche Tendenzen durchzusetzen. Die neue kurhessische Schulordnung leitet einen entschiedenen Fortschritt ein. Herr Hassenpflug hat sich um Staat und Schule große Verdienste erworben. Die allzugroße Fürsorge und Anstrengung, die Schule zu heben, hat mehr Schuld an der Revolution von 48 als die viel geschmähte Tyrannei. (Ein Lehrer in Oberhessen lehrte oder lehrt noch in einem Zimmer von 5 Fuß 8 Zoll Höhe. Unglücklicher Weise war er 5 Fuß 10 Zoll hoch — ein Pröbchen von der „allzugroßen Fürsorge".)

Der Herausgeber der Rhein. Blätter hält sich für einen „Normaldeutschen", und „wer in der Lectüre seiner Blätter Befriedigung findet, ist sicherlich zum Lehrer gründlich verdorben". — Trotz des Festhaltens an Tradition und Autorität werden indessen Neuerungen in der herkömmlichen Orthographie eingeführt, womit sich nach Goethe immer die Kleinmeister

Resultat ist: in dem letzten Lustrum haben wir in Betreff der Leistungen in pädagogischen Zeitblättern keine Fort-, sondern Rückschritte gemacht. Man kann sich darüber freilich nicht wundern; aber gerechtfertigt ist damit die Rückfälligkeit nicht. Dem Leser bleibt es nun überlassen, sein Urtheil über die „Rheinischen Blätter", welche 1855 ihren 30jährigen Feldzug zu Ende bringen, hinzuzufügen und ihnen unter den übrigen ihre Stelle anzuweisen.

In der 51. Sitzung der zweiten preuß. Kammer, am 21. April 1854, vernahm man aus dem Munde des Herrn Cultusministers diese Worte:

„Es ist vor kurzem eine Name in dieser Versammlung genannt, und er ist mit Recht als die Personificirung des finsteren, verderblichen Geistes bezeichnet wor-

---

beschäftigen, und nach dem edlen alten Verse: „Der Affe gar possirlich ist" ꝛc., werden schöne Sprüchlein den Lehrern zum Gebrauch in den Schulen empfohlen, z. B.: „Das Nashorn ist ein jähzorniges und dummes Thier; solche Eigenschaften bringen Dir keine Achtung." — „Die Unze wird zur Jagd auf kleine Thiere abgerichtet; laß Dich nur zum Guten abrichten!" Und all' den Haß, die Verbissenheit, den zur Schau getragene Abscheu gegen die Richtung der Zeit, die Fortschritte der Pädagogik und die ihr dienenden Personen leiten die Verfasser des „kirchlichen Schulfreundes" aus der christlichen Liebe ab. Nashorn, Nashorn! Man glaube übrigens nicht, daß dieses jetzt in Kurhessen allein erscheinende Schulblatt den Standpunkt und Charakter der dortigen Lehrer bezeichnet. Einer derselben nennt es „das geist- und hirnlose Machwerk einer kleinen, im Dienste hierarchischen Absolutismus stehenden Partei, welche Todte erwecken und mittelalterliche Zustände in die Gegenwart hereinbeschwören zu können sich einbildet." Man könnte das ganze Gebahren des Blattes mit Geduld hinnehmen, wenn die Lehrer aus ihm in irgend einer Beziehung pädagogisch-didactische Belehrung schöpfen könnten. Aber so ist es in der That nicht. Die Ignoranz der Verfasser desselben ist — wie gewöhnlich — eben so groß, wie ihre Arroganz. Und Menschen dieser Art reden sich, vielleicht sogar Andern, ein, die „verdorbene Welt" durch ihre „Glaubensstärke und Frömmigkeit" restauriren zu können. Darin liegt das Scheußliche der ganzen Erscheinung. —

den, der lange Zeit in unseren Seminarien geherrscht hat."*)

Dieser hier ungenannte Name ist **mein** Name — nach des Herrn Redners Behauptung ein übelberufener. —

„Nützlich" und „verderblich" sind übrigens — wie **Lessing** sagt — eben so relative Begriffe wie „groß" und „klein". Ja, sie sind noch mehr oder noch weniger, es sind Begriffe des Standpunktes; bei Veränderung desselben kehrt sich ihr Sinn geradezu um. Ich überlasse es der Nation — so fern sie daran Theil nimmt — den richtigen Standpunkt und ihm gemäß den zutreffenden Gebrauch des Wortes „verderblich" zu bestimmen.

Zugleich überlasse ich es dem Urtheil der Culturgeschichte des preußischen Staats, ob unter dem Minister v. **Altenstein** und seinen wohlbekannten Räthen ein „finsterer" Geist in den Bildungsanstalten herrschen konnte und geherrscht hat.

Der Geist, der namentlich in den Schullehrer-Seminarien geherrscht haben soll, war nach jenen Worten nicht blos ein „finsterer", sondern auch ein „verderblicher". Gewiß: war er das Erstere, so war er zuverlässig auch das Zweite.

Zwei Worte muß ich darüber beifügen, weil jene Culturgeschichte diese Kleinigkeiten übersehen möchte.

Die Anstalten, deren Leitung mir anvertraut war, standen unter der unmittelbaren Aufsicht der Herren **Kortüm**, **Lange**, D. **Schulz**, und als erste, namentlich als Religionslehrer, arbeiteten an denselben die Herren **Bornemann**, **Borreiter**, **Bormann**, **Hupe**, **Merget**, lauter bibelgläubige Lehrer. Das eine Wort, das ich darüber sagen wollte, ist dieses, daß es mir äußerst merkwürdig vorkommt, daß jene Herren nie den „finsteren", diese nie den „verderblichen"

---

*) Die Darmstädter Schulzeitung läßt ihn (1854, Nr. 52) sagen: „es sei ihm gelungen, den **unsauberen** Geist, den eine bekannte Persönlichkeit (Diesterweg) in den Seminarien heimisch gemacht, auszutreiben." Ich möchte diese allgemeine Schulzeitung fragen, welche **sauberen** Geister nach ihrer Meinung den Herrn Minister in Betreff dieses „unsauberen Geistes" informirt haben mögen.

Geist der Anstalten bemerkt, wenigstens niemals darüber ein mir zu Ohren gekommenes Wort gesprochen haben. Ich signalisire diesen Umstand als eine Merkwürdigkeit.

Von den in die Anstalten gewiesenen Cursuslehrern und von den in ihnen gebildeten Zöglingen hat Einer, ein gewisser Emmerich in Bonn, der während und nach seiner Bildungszeit Wohlthaten der verschiedensten Art von mir und meinem Bruder in Bonn angenommen, hinterher bemerken wollen, daß ich verderblich auf ihn gewirkt. Dies zur Steuer der Wahrheit!

Das andere Wort ist dieses: In den Zeiten nach meinem Abgange von der Anstalt büßte die mit ihr verbundene Schule $\frac{3}{8}$ ihrer Schüler ein. Dieses Urtheil der Eltern betrachte ich einstweilen als Urtheil der Nation, und bis dahin, wo mir ein andres vorgelegt wird, nehme ich das Urtheil des Herrn Ministers als das Urtheil einer Person oder einer kleinen Partei. —

Ich bescheide mich, nur meine Ansicht ausgesprochen, sie, wie Wieland (in seiner berühmten, leider, wie es scheint, vergessenen Abhandlung „über den Gebrauch der Vernunft in Glaubenssachen") sagt, „laut für mich gesagt zu haben". Denn „ich sehe" — wie er — „wohl ein, daß ich auf die Hoffnung, bei den beiden christlichen Hauptparteien Eingang zu finden, gänzlich Verzicht thun und mir einbilden muß, als ob ich nur diejenige, zu der ich, mehr aus freier Wahl als durch nöthigende Verhältnisse, selbst gehöre, zu Vertrauten meiner Gedanken gemacht habe". —

„Glückselig der Mann, der, mehr bemüht, den Beifall der Menschen zu verdienen, als besorgt, ihn wirklich zu erhalten, seine Pflichten gegen sie erfüllt, ohne seine Zufriedenheit von ihrer Zufriedenheit, Gerechtigkeit oder Dankbarkeit abhängig zu machen. Getreu seiner eigenen Ueberzeugung, gebilligt von seinem eigenen Herzen, bestätigt in beiden durch den prüfenden Beifall der Weisesten und Besten seiner Zeitgenossen, gebessert durch ihren Tadel und durch eine immerwährende Bearbeitung seiner selbst — geht

er seinen eigenen Weg, unbekümmert, was Alles das Gesumse, Gezische und Gequäke bedeuten könne, das in der Nähe und aus der Ferne um seine Ohren sauset." *)

Soll ich endlich ein summarisches Urtheil über das Verhalten der Lehrer dieser Zeit im Allgemeinen und Ganzen aussprechen, wie wird es, der Wahrheit gemäß, lauten, was wird die Nachwelt, wenn sie zu freieren Zuständen gelangt sein wird, von den jetzt lebenden sagen?

Sie bestanden die Prüfung schlecht —

so werden sie sagen, so wird das Urtheil lauten.

Es war eine schöne, herrliche Zeit, als Pestalozzi auftrat und der erziehenden Welt verkündete, daß die Gesetze vernünftiger Erziehung gefunden seien, und als man daran glaubte. Dutzende strebsamer Lehrer strömten nach den Bergen, um zu sitzen zu den Füßen des Meisters und seine Dolmetschung der Menschennatur zu vernehmen! Da ging eine freudige Bewegung durch alle strebsamen Lehrer. Man vertraute der Menschennatur, man vertraute der eigenen Kraft, man war glücklich in diesem Gefühl, da Keinen der Gedanke beschlich, als könne aus der freien Entwicklung der Menschennatur Verirrung entspringen.

Diese frohe, vertrauende Zeit ist dahin. An die Stelle des Vertrauens ist das Mißtrauen getreten.

Nicht in dem Fortschritt, sondern in der Umkehr erblickt man das Heil.

Man will hier und dort keine Entwicklung, man will Eindämmung; nicht Entfaltung, sondern Beschränkung; nicht Erweiterung, sondern Beengung; nicht von Innen ausgehendes Aufstreben, sondern Hineinbildung von Außen; nicht selbstthätiges Suchen und Finden, sondern Aufnehmen und Lernen; nicht individuelle, mannichfaltige Daseinsformen, sondern Einerleiheit der Meinungen und Richtungen; nicht Freiheit, sondern Zwang.

---

*) Wieland in der „Republik des Diogenes" (Karlsruher Ausgabe der sämmtl. Werke, 15 Bd. S. 231).

Wie kann damit ein heiteres, freudig aufstrebendes Wirken bestehen!

Man rühmt schon die Resultate der Umkehr, des Auf- und Einpaukens, des auf Geist und Gemüth eindringenden Zwanges; aber die der Menschennatur vertrauenden, die Nachwirkung jener aufstrebenden Zeit in sich bewahrenden Lehrer mißtrauen diesen Lobsprüchen und — lassen sich nicht beirren. Es kann nichts Gutes entstehen aus der Nichtachtung der Menschennatur und des in sie gesenkten Strebens nach freier Entfaltung in der unendlichen Mannichfaltigkeit menschlicher Anlagen. Das ist ihre unumstößliche Ueberzeugung. In den jetzigen Zuständen der Schule liegen aber so viel niederziehende Gewalten, daß eine starke Menschenkraft dazu gehört, die Evolution aufrecht zu erhalten. Wer daher dazu beiträgt, den Lehrern den aufstrebenden, heiteren Sinn zu rauben, vermehrt die Gefahr der Versumpfung der Schule. Die gepriesene Umkehr bereitet ihr unausbleiblich dieses Schicksal; die Spuren seines Eintritts sind schon sichtbar.

Unter diesen Umständen ergeht an Jeden, der es anders meint, die gesteigerte Forderung, seine Meinung frank und frei auszusprechen und die Wirkung abzuwarten. Thut man Andern kein Genüge, so thut man es sich selbst.

In diesem Sinne habe ich den jetzigen und die früheren Jahrgänge dieses Buches geschrieben. Mögen sie wirken, was sie zu wirken vermögen!

Wie vielen Menschen ich durch dieses Buch, wie durch seine Vorgänger, genug thue oder genüge — ich kann es nicht wissen. Und aufrichtig gesagt, es ist mein Augenmerk nicht. Ich thue mir selbst genug — das ist mir genug. Alles Uebrige ist Zuthat, möglicher Weise sehr willkommene Zuthat. Aber ihre Erreichung ist nicht Motiv der Handlungsweise. Mehr kann man vom Menschen nicht erwarten, als daß er sich selbst genüge, sich selbst treu bleibe. Mehr auch soll er nicht. Der einzelne Mensch soll nur das, was seiner Natur gemäß ist. Etwas Anderes gelingt ihm auch

nicht. Durch die Treue gegen seine Natur steht er im Einklang mit der Gesammtnatur, die ihn geschaffen hat.

Möge man diese Ansicht Subjectivismus schelten! Ich sehe nur, — muß ich wiederholen — daß ohne irgend eine Ausnahme alle Menschen, die etwas Nennenswerthes vollbracht, diesem „Subjectivismus" vertraut haben.

Lessing drückte den darin liegenden Grundsatz so aus: „Handle" (und denke) „deinen individualischen Vollkommenheiten gemäß!"

Mit Lessing halte ich den Streit für den besten Weg zur Wahrheit. Ich vindicire für jeden das Recht, nicht nur der Forschung, sondern auch der Bestimmung, für wahr zu halten, was mit eines Jeden Eigenthümlichkeit übereinstimmt. Ich halte nur die Wahrheit für ächt und wirksam, welche das subjective Leben entzündet. Mir fehlt der Glaube an eine in gleicher Weise für Alle gültige und wichtige (abstracte) Wahrheit. Wer sich ihr hingiebt und sie, einem mechanischen Gefäß gemäß, so empfängt, dem ist nichts heilsamer, als daß er mitten in den Streit hineingestellt werde, der seinen todt empfangenen Glauben erschüttert. Wenn durch Etwas, so kann dadurch die Erschlaffung des jetzigen Zeitalters abgekürzt werden. Nicht die (abstracte) Wahrheit an sich, sondern das Streben nach ihr fördert die Entwicklung des Menschen und bedingt seinen Werth. Der Besitz der ererbten, passiv empfangenen Wahrheit macht träge und stolz; nur die selbstständig erworbene Wahrheit erhöht die Kraft.

Wer sich selbst außer sich selbst setzt, zerstört rein seine Natur, macht sich zum Knecht, begeht einen Selbstmord. Und wer die Natur und Eigenthümlichkeit und die dadurch bedingte besondere Bestimmung Anderer nicht anerkennt, nicht respectirt, ihre eigenthümliche Entwicklung nicht begünstigt, sondern erschwert oder unmöglich macht, indem er ihrer Natur durch Behandlungsweise, oder durch unverarbeitbare Dogmen, oder durch Zwang irgend einer Art Gewalt anthut, sie außer sich selbst setzt, ist kein Erzieher, sondern ein Despot und ein Mörder.

Hier an dieser Stelle wird der Leser an den herkömmlichen Religionszwang denken, und mit Recht. Es fallen „Menschenopfer unerhört." (Göthe.) Der einzelne Mensch hat seine Anschaungsweise, sein Denken und Fühlen nicht dem von Andern aufgestellten Denk- und Glaubensweisen zu unterwerfen, sondern er hat das Recht, aus denselben das für sich zu entnehmen, was seiner Anschauungs- und Denkweise entspricht. Das Recht der Prüfung wäre ja sonst auch rein illusorisch. —

Für obige Behauptungen kann man ein praktisches Argument beibringen.

Das Gute ist auch — das Wahre.

Eine Theorie, eine Hypothese rc., welche die menschliche Natur, das Denken, Fühlen, Wollen, in unnatürliche und darum unglückselige Spannung versetzt, erweiset sich dadurch als falsch; diejenigen Vorstellungen dagegen, welche (wie z. B. der Glaube an Gott und Unsterblichkeit) das Glück und Wohlsein der Menschheit befördern, erweisen sich dadurch als wahr. Diese Schlußfolge nenne ich ein praktisches Argument.

Wenden wir dieses auf obigen Casus an, so haben wir zu fragen, wodurch der einzelne Mensch sich in sich selbst befriedigt fühlt, ob dadurch, daß man ihm eine fremde Denkweise aufzwingt, oder dadurch, daß man ihn bei seiner individuellen Anschauungsweise beläßt. Diese Probe muß entscheiden; sie thut es.

Ueberdies giebt es keinen größeren, keinen verderblicheren Irrthum als den, daß die Sittlichkeit und totale Tüchtigkeit eines Menschen davon abhange, daß er in Uebereinstimmung mit andern Menschen (z. B. über die unsichtbaren Dinge) denke. Ich überlasse das Nachdenken darüber dem Leser und sage nur:

> man überlege, was auf dem religiösen und politischen Gebiete daraus folgt, was für unberechenbar heillose Folgen, was für ein Meer von innerem Unglück dadurch entsteht, daß man sich bemüht, es zu bewirken, daß die

Menschen über politische und religiöse Dinge gleich denken. Wenn es nur möglich wäre! —

„Mit Schreiben allein ist es natürlich nicht gethan, wir brauchen auch Leser, und Leser, die mit dem Herzen lesen.“ (Lessing.) Denn ich hege nicht die Anmaßung, in dogmatischer Weise einen pädagogischen Gesetzescodex aufzustellen, sondern meine Absicht konnte nur sein — wenn es erlaubt ist, Kleines mit Großem zu vergleichen — in demselben Sinne, wie nach meinem Bedünken die Urschriften des Christenthums, wie jeder entzündenden und fortwirkenden Literatur, aufzufassen sind, nicht ewig in derselben Weise gültige und unabänderliche Dogmen, sondern Leben erregende und zum Fortschreiten erweckende Momente aufzustellen. Der nie ruhende Prozeß der Entwicklung ist das Wesen aller wahren Religion, wie aller wahren Bildung.

A. D.

VII.

Didactischer Katechismus,

oder:

kurzer Unterrichts-Wegweiser in Fragen und Antworten.

Einleitung.

Es hat mir an der Zeit geschienen, eine kurze Didactik aufzustellen. Amos Commenius oder, wie er auch genannt wird, Amos Comnenius (er war aus Comna in Mähren) verfertigte eine große Didactik, magna didactica; hier wird eine kleine beabsichtigt. Den Inhalt beider mag, wer in dieser Beziehung den Unterschied des 17ten und 19ten Jahrhunders ermessen will, mit einander vergleichen! Es ist — weil das Resultat für den Fortschritt spricht — ein heiteres Geschäft. Angesichts seiner erwäge man den Grad der Berechtigung zu der Forderung, die moderne Schule wieder in die alte zu verwandeln!!*), den Reichthum einer neuen

*) Man kann auch in der Zeit weiter herabschreiten, z. B. die Unterrichtsvorschriften in dem Preuß. General-Land-Schulreglement v. 12. Aug. 1763, oder auch die in der Anweisung vom 16. Dez. 1794 mit den nachfolgenden vergleichen, um den Unterschied zu gewahren zwischen Ehemals und Jetzt. Dieser Unterschied ist, so zu sagen, ein unermeßlicher — intensiv wie extensiv. Derselbe constatirt zugleich die für den deutschen Lehrerstand erhebende und ermuthigende Wahrheit, daß die inneren Fortschritte des Unterrichts von praktischen Schulmännern ausgegangen sind. Der

Welt von Kenntnissen in die Armuth der alten vor 1, 2 oder 3 Jahrhunderteu!

Unter Didactik wird bekanntlich die Anleitung zum Unterrichten, die Unterrichtskunst, verstanden. Sie hat erstens die allgemeinen, für jeden Unterrichtsstoff, demnächst die für be-

---

Lehrerstand ist daher in Betreff der lebendigen Arbeit an seiner Lebensaufgabe hinter der Thätigkeit andrer Stände an ihrer Arbeit nicht zurückgeblieben. Den deutschen Behörden gebührt der Ruhm, das innere Schaffen nicht für ihre Aufgabe zu erachten, sondern ihre Thätigkeit auf die Ueberwachung zu beschränken. Dieses ist das richtige Verhältniß in einer lebendigen, selbstthätigen Nation. So ist es auch in England. In Unterrichtsangelegenheiten liefern daselbst die Bürger, in Erkenntniß wie in Geldsachen, das Substantielle, die Regierung mit dem Parlamente nur das Accidentelle. — Anders in Rußland und Frankreich. In beiden Ländern geht alles Wesentliche, Inneres wie Aeußeres, von den Behörden aus. Deshalb herrscht daselbst die Form, die Schablone, die Uniform. Für uns kein nachahmungswürdiges Exempel! Mehrfach habe ich daher schon den Wunsch ausgesprochen: Gott erhalte uns die innere Mannichfaltigkeit des deutschen Lebens und — füge die äußere Einheit hinzu! Dann nur wird sich mit Nationalsinn die nationale Kraft entwickeln, wovon England ein so glorreiches Beispiel darbietet. In unserem Vaterlande haben wir (äußere) Centralisation der Heere und des Beamtenstandes, gelenkt von einem Manne. In England ist sie schwach. Trotz dem ist es stärker — durch Nationalsinn und Kraft. Das Volk wird dort nicht wie bei uns äußerlich und von Oben nach Unten centralisirt, sondern es centrirt und concentrirt sich selbst und wirkt von Unten nach Oben. Alles, was dort in nationaler Beziehung entsteht, hat eine breite Basis, ist ein nationales Produkt und darum so solide und dauerhaft. Selbst die (charaktervolle) englische Erziehung verdankt ihre tiefe Wirkung dem nationalen Geiste. Dessen Schwäche in unserem Vaterlande verschuldet theilweise die deutsche Zersplitterung. Die deutsche Pädagogik ist nicht fähig, deren Folgen zu beseitigen, obgleich sie sich in deutschem Sinne entwickelt hat. Sicher ist, daß sie von der nationalen Pädagogik „im Lande der Erbweisheit“ noch Manches zu lernen hat. Aber in Betreff der Didactik ist sie hinter keinem Lande zurückgeblieben. Von ihrem Fortschritte in Bezug auf frühere Zeiten liefert — wie ich hoffe — der vorliegende Katechismus auch eine Probe, eine Probe des deutschen Fleißes deutscher Lehrer. —

Im übersichtlichen Blick auf diese Arbeit muß man sagen: Was könnte der deutsche Lehrerstand sein, und was ist er!? Was könnte die deutsche Nation sein, und was ist sie!? —

stimmte, gleichartige (historische, mathematische, rationelle, philosophische), endlich die nur für einzelnen Stoffe gültigen Gesetze und Regeln aufzustellen. Sie zerfällt demnach in 3 Theile: in einen allgemeinen, einen particulären und einen speciellen, oder, wenn man nur zwei gestatten will, in den ersten und in den dritten. Man kann auch in ihr den praktischen Theil von dem theoretischen unterscheiden.

Aber auf diese Unterschiede gehen wir hier nicht ein, wir entschlagen uns der besonderen Betrachtung eines allgemeinen und speciellen Theiles (ein Unterschied, der in dem „Wegweiser zur Bildung für Lehrer" festgehalten ist) und gehen unmittelbar zu den einzelnen Unterrichtsfächern der allgemeinen Volksschule über. Wir wollen nämlich dies Mal möglichst kurz, direct und positiv verfahren. Nach so vielem Discurriren, Discutiren und Polemisiren scheint es uns nämlich an der Zeit und den Wünschen der Lehrer entsprechend, zu sagen, was und wie nach unserem Ermessen oder Bedünken in der Anstalt, welche den Grund zu jeder Art von Menschenbildung zu legen die Aufgabe hat, gelehrt werden solle. W a s und w i e! Wir schließen daher den Stoff selbst von unsrer Betrachtung nicht aus, um mehr zu geben als eine bloß allgemeine Theorie und um des näheren, praktischen Zweckes willen.

Dennoch aber gehen wir in die Aufstellung ganz detaillirter L e h r g ä n g e nicht ein. Dieses ist die Sache der die einzelnen Lehrfächer behandelnden Schriften und, da diese sich doch auch stets in einer gewissen Allgemeinheit halten und auf einzelne Schulen und deren locale Bedürfnisse nicht eingehen können, der einzelnen Lehrer selbst.

Unsre Aufgabe liegt daher in der Mitte zwischen einer allgemeinen Theorie der Didactik und dem speciellen Lehr- und Unterrichtsplane für eine besondere Schule.

Wir wollen die S t o f f e bezeichnen, die in einem auf eine vollständige Grundlegung der Menschenbildung abzielenden Lehrsysteme nicht fehlen dürfen und die A r t und W e i s e an-

geben, wie diese Stoffe zu handhaben und zu verarbeiten sind. Und zwar auf populäre, praktische Weise.

Für diesen Zweck scheint mir die Form in Fragen und Antworten sehr passend, die Katechismusform.

Die Fragen lenken die Aufmerksamkeit auf die in Betracht zu ziehenden Gesichtspunkte. Aus ihnen erkennt der Leser sogleich, was der Autor berücksichtigt; er kann darüber nachdenken, welche Antwort er geben, wie er sie motiviren würde, er kann die Fragen auch ergänzen, die Sache weiter führen. Demnächst kann und wird er die gegebenen Antworten mit den seinigen vergleichen und beide an einander prüfen. Kurz, es wird dadurch die Anregung zu mannichfaltigem Nachdenken gegeben.

Dieses herauszufordern ist unsre Absicht.

Wir sind nämlich nicht so eingebildet, zu wähnen, daß wir überall das einzig Richtige getroffen hätten; aber trotz dem gestatten wir uns die directe, positive Methode, ohne viel nach Rechts und Links zu blicken, aber auch, ohne uns der Pflicht, die Gründe anzugeben (wenigstens anzudeuten), zu überheben. Nach „so viel Rennen und Jagen" ist dieses, wie uns bedünkt, ein für Autor und Leser leichtes, angenehmes und doch lehrreiches Geschäft.

Bevor die einzelnen Artikel folgen, muß ich noch bemerken, daß die Verschiedenheit der Art der Abfassung derselben natürlich ist. Sie rühren von verschiedenen Verfassern her, und ich hielt es nicht für zweckmäßig, ihnen als Vorschrift eine Schablone vorzulegen. Der Eine vertieft sich in die Sache (das Object), während der Andre sich vorzugsweise oder ausschließlich mit der Methode seines Gegenstandes beschäftigt. Jede dieser Behandlungsweise hat ihre empfehlenswerthe Seite, und aus der einen wie aus der andern kann man Gewinn ziehen — aus der einen mehr sachliche, aus der andern mehr methodische Belehrung. Beide in Verbindung erzeugen den durchgebildeten Lehrer. — Die Aufeinanderfolge der einzelnen Artikel ist eine zufällige. —

1. Der Religionsunterricht.

1. Was für ein Religionsunterricht ist der heilsamste?

Unter christlichen Lehrern könnte darüber gar kein Zweifel sein, daß der christliche Religionsunterricht der heilsamste ist, wenn es nicht Manche gäbe, welche behaupten, daß sich das Christenthum wie das Heidenthum überlebt habe und durch die allgemeine Religion der Natur, der Vernunft und des moralischen Gefühls ersetzt werden müsse. Aber wie irrig! Das Christenthum hat sich nicht überlebt und kann sich nicht überleben. Die Formen können zerfallen, unter denen es aufkam und sich verbreitete; der Geist aber, den es athmet und den es erzeugt, ist ein ewiger Geist, — der Geist der Wahrheit. In dem Christenthume liegen alle Keime echter Religiosität; es befriedigt alle religiösen Bedürfnisse; es bringt Allen, die es erfassen wollen, das Göttliche durch Lehren und Beispiele näher; es paßt für alle Menschen aller Zeiten, aller Länder, aller Staaten und aller Stände; — es ist eine allgemeine Religion und soll zur Weltreligion werden.

2. Was ist nöthig, um die ächt christliche Religionslehre zu ermitteln?

a) Der Lehrer unterscheide die christliche Wahrheit von ihrer Auffassung und Auslegung. Nur jene ist als Gotteswerk zu betrachten, vor welchem der Mensch in Demuth sich beugen muß; diese aber als Menschenwerk, das veränderlich ist und abhängig von den Fort- und Rückschritten menschlicher Bildung. Dabei halte er fest an dem Grundsatze, daß die göttliche Offenbarung nicht auf eine widernatürliche Art den Menschen gegeben sein, und daß sie weder Unvernünftiges, noch Unsittliches enthalten kann.

b) Der Lehrer leite bei dem Religionsunterricht Alles aus den einfachen und unumstößlichen Grundlehren her und führe Alles auf sie zurück. Als Hauptpunkte des christlichen Lebens und Strebens aber betrachtet der Unbefangene in Hinsicht der Glaubenslehre den Glauben an Gott, den Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt, der ein liebevoller Vater aller Menschen ist, an Jesum, den Gott gesandt hat, die Menschen zu erlösen, und an den Geist Gottes, der uns in alle Wahrheit leitet und von dem Irdischen zum Himmlischen erhebt; — in Hinsicht der Sittenlehre das Gebot: Liebe Gott von ganzem Herzen und deinen Nächsten als dich selbst. Glaube, Liebe und Hoffnung bezeichnen den Inhalt des religiösen Lebens.

c) Der Lehrer achte auf die Kennzeichen des wahren Glaubens. Als wahr und ächt erscheint der Glaube, nicht wenn er den Geist verdüstert, sondern ihn erleuchtet, aufklärt, zum Bewußtsein der Wahrheit führt; — nicht, wenn er den Menschen bleiben läßt, wie er ist oder ihn wohl gar zur Sündlichkeit verleitet, sondern wenn er das innere und äußere Leben veredelt oder ihn mit edlen Gesinnungen erfüllt und zu edlen Thaten ermuntert; — nicht, wenn er nur auf Augenblicke ihn beruhigt, sondern wenn er wahren, dauernden Seelenfrieden ihm zuführt, ihn aufrecht hält in allen Lagen des Lebens und ihn selbst im Tode mit Trost und Hoffnung erfüllt.

d) Der Lehrer lasse sich nicht irren durch die Streitigkeiten in Sachen der Religion! Sie sind nicht zu vermeiden und nicht zu verdammen; — nicht zu vermeiden wegen der Verschiedenheit des Bildungsganges und der Bildungsstufen und also auch der Ansichten der Menschen, — nicht zu verdammen, weil sie zur Entwickelung und Ermittelung, sowie zur Läuterung und Befestigung religiöser Wahrheit hinführen und darum der Menschheit heilsamer sind, als der blinde Glaube. Nur müssen diese Streitigkeiten mit christlichem Sinne geführt werden, ohne Heuchelei, ohne unlautere Absichten, ohne Störung des öffentlichen Friedens, ohne in

Menschenhaß und Menschenverfolgung überzugehen. Wer Duldung für seine Meinung fordert, ist auch der Meinung Anderer Duldung schuldig. Man achte jedes freien Mannes selbstständige Ueberzeugung!

e) Der Lehrer halte fest an dem Rechte der freien Forschung und Prüfung! Es ist ihm gegeben durch die Natur seines denkenden Geistes; es ist zum Pflichtgebot erhoben durch ausdrückliche Vorschriften des Evangeliums; es ist ein wesentlicher Bestandtheil des Protestantismus; es ist unentbehrlich zur Wahrung der Menschenwürde und — eines festen, freudigen Glaubens. Zur Selbstständigkeit der Ueberzeugung soll der Lehrer seine Schüler erziehen, — wie vielmehr muß er selbst nach dieser Selbstständigkeit streben! Blinder Autoritätsglaube bringt ihm und seinen Schülern Schmach und Verderben.

f) Der Lehrer stelle sich auf die Höhe seiner Zeit! In keinem Lehrfache gilt und wirkt der Lehrer Etwas, der hinter seiner Zeit zurückbleibt. Will der Lehrer seinen Schülern eine zeitgemäße Bildung ertheilen, so muß er selbst mit den Fortschritten der Wissenschaften und mit den Anforderungen der Zeit bekannt sein und denselben bei seinem Unterrichte Rechnung tragen. So auch bei dem Religionsunterrichte. Zwar soll er das Alte nicht für schlecht und unbrauchbar halten, weil es alt ist; aber er soll auch nicht glauben, alles aus der Vorzeit Ererbte müsse gut sein, weil es durch das Alter geheiligt sei. Er soll sich sagen, daß wir in jeder Art von Erkenntniß auf den Schultern unsrer Vorfahren ruhen. Darum soll er das bewährte Alte beibehalten und Nichts niederreißen, wenn er nicht entschieden Besseres aufbauen kann. Einen heilsamen Religionsunterricht kann er aber nur dann ertheilen, wenn er sich auf der Höhe seiner Zeit erhält; denn Religionsansichten, die mit der Zeitbildung in Widerspruch stehen, wirken Indifferentismus und Widerwillen gegen die Religion, stoßen vor Allen die Gebildeten zurück und untergraben den Kirchenfrieden und den kirchlichen Sinn.

3. Wie wird der christliche Religionsunterricht in ächt protestantischem Geiste geführt?

Wir sind evangelische Lehrer; wir sollen im Geiste der protestantischen Kirche unterrichten. Und wir thun es gern; denn das Princip des Protestantismus stimmt mit dem Princip der rationellen Pädagogik überein, es ist das Princip freier, fortschreitender Entwickelung.

Luther ging von diesem Princip aus, als er in freier Selbstbestimmung den bestehenden Autoritätsglauben verwarf und die entehrenden Fesseln der Geistesknechtschaft zerbrach. Aber er fing nur an zu reformiren und wollte durch seine Worte nicht binden oder eine neue unabänderliche Zwangslehre schaffen; vielmehr erklärte er selbst, „daß auch seinen Nachkommen Etwas zu thun übrig bleiben müsse“, und er erwartete, daß es „Andere nach ihm besser machen“ würden. Stabilität ist also ganz seinem Sinne entgegen, und wie er, so halten auch die frömmsten Protestanten, wenn sie nicht befangen sind, an dem Princip fortschreitender Entwicklung fest. Sagt doch selbst Spener im sechsten Bedenken (s. Spener's Bedenken, herausgegeben von F. A. Hennicke. Halle 1828), „daß die Reformation Luther's noch nicht zur Vollständigkeit gebracht wurde“, und beklagt es, daß man, nachdem die Hauptirrthümer abgeschafft, „zu frühe stille gestanden sei.“

Ein Protestantismus ohne die freie fortschreitende Entwickelung ist ein Unding, und ohne zeitgemäße Fortbildung kann das Christenthum nie Das werden, wozu es bestimmt ist, — eine Weltreligion.

Wer also in protestantischem Geiste unterrichten will, der darf nicht ein Stabiler, nicht ein blinder Nachbeter alter Glaubensbekenntnisse sein, der muß selbst denken, selbst prüfen, selbstständig nach der Wahrheit forschen und zu fortschreitender Selbstentwickelung erziehen.

Wird aber, wendet vielleicht Mancher bedenklich ein, durch einen solchen Lehrer nicht die gefährliche Kritisirsucht unter den Schülern gefördert? werden diese nicht zu altklugen

Raisonneurs herangebildet? Wohl möglich, wenn der Lehrer sein Werk ungeschickt und ohne den heiligen Ernst, ohne den frommen Sinn treibt, der ihn beseelen soll. Dann ist er aber kein Religionslehrer, wie er sein soll. Und dennoch ist die Gefahr, die er möglicher Weise durch seinen Unterricht bringen kann, bei weitem nicht so groß, als die durch einen stabilen Religionslehrer veranlaßte. Denn die gefährlichste Kritisirsucht wird bei den Schülern erzeugt durch einen mit der Vernunft und mit den Anforderungen der Zeitbildung in Widerspruch stehenden Religionsunterricht. (Vergl. oben 2, f.)

Muß denn aber der protestantische Religionslehrer nicht an dem Positiven festhalten? Aeußerlich ist er allerdings dazu genöthigt da, wo papistischer Symbolzwang herrscht. Aber Schmach über den Lehrer, der gegen seine bessere Ueberzeugung diesem Zwange sich unterwirft! Er ist ein Heuchler und kann weder mit sich selbst zum wahren Frieden kommen, noch seine Schüler zum wahren Heile führen. Wohl daher dem Lehrer, der dem starren geisttödtenden Symbolzwang nicht unterworfen ist, der das Recht christlicher Lehrfreiheit genießt! Hat nun der Unterricht eines solchen Lehrers nichts Positives? Was ist positiv? Offenbar nicht die ganze Kirchenlehre. Sie ist Menschenwerk und darum voll von Irrthümern. Das haben die gelehrtesten und geachtesten Theologen unsers Jahrhunderts dargethan (Johannsen, Bretschneider, Ammon). Nur die Wahrheit ist positiv. Unsere Bekenntnißschriften selbst wollen nach der Wahrheit des Evangeliums geprüft sein und nicht für unabänderliche Glaubensnormen gelten. Und wie viele positive Wahrheiten enthält das Evangelium, die ewige Gültigkeit haben! Freilich die Worte Trinität, Gottmensch, Erbsünde, Opfertod 2c. gehören nicht zu den Worten, welche, wie Jesus sagt, nicht vergehen werden, obgleich Himmel und Erde untergehen; sie hat aber auch Jesus selbst nie gebraucht. Wie der Lehrer die positiven Wahrheiten des Christenthums ermittelt und was für positive Grundlehren das Evangelium bietet, das ist oben sub 2. angedeutet worden. Weicht er bei Auf-

stellung dieser Lehren von den Bekenntnißschriften der Kirche ab, so hört er damit nicht auf, ein Protestant zu sein; ja er ist dann erst ein rechter Protestant. Wollte er jedoch über die edlen Bestrebungen unsrer hochgefeierten Reformatoren sich erheben und sich als leichtfertigen und hochmüthig absprechenden Kritiker ihrer Bekenntnißschriften hinstellen, so würde er sich dadurch ebenso entehren, wie wenn er aller Vernunft und aller Zeitforderung zum Trotz ein blinder Nachbeter der Symbole sein und dieselben als unabänderliche Lehrnorm betrachten wollte. Bei allen Irrthümern bleiben die Symbole ein ehrenwerthes Zeugniß und eine ausgezeichnete Darlegung des christlichen Glaubens, wie ihn die damalige Zeit auffaßte.

4. Welcher Lehrer wird seinen Religionsunterricht am fruchtbarsten machen?

Das ist kurz zu sagen. Nur der wahrhaft fromme Lehrer kann fromme Schüler erziehen. Ist sein Herz des Glaubens voll, den er verkündigt, so gehet sein Mund auch in so anregender Begeisterung davon über, daß er mit hinreißender Kraft die Herzen seiner Schüler ergreift; denn pectus est, quod disertos facit, des Herzens eigne Begeisterung macht den Redner beredt. Dann wird jede seiner Religionsstunden, was sie sein soll, eine Erbauungsstunde, in Wahrheit ein Gottesdienst. Ist sein Leben ein lautredender Beweis von der Aechtheit seiner frommen Gesinnungen, stimmt seine Handlungsweise mit den Grundsätzen der Sittlichkeit überein, die er seinen Schülern einprägt, sehen dieselben täglich die Lauterkeit seines Wandels, die Gewissenhaftigkeit, die alle seine Schritte leitet, vor sich, wie mächtig müssen sie zur Nacheiferung sich ermuntert fühlen! Exempla trahunt. Durch das Beispiel seiner Frömmigkeit, durch den frommen Sinn, der aus allen seinen Worten spricht, wirkt der Lehrer unendlich mehr, als durch die salbungsvollsten Reden über Glauben und Tugend, während der, der Andern Gutes predigt, aber selbst verwerflich lebt, unendlichen Schaden stiftet. Schon Comenius sagte: „das Kind muß den

wirklichen Christen im Lehrer sehen, um selbst Christ zu werden." Der Lehrer gebe also in und außer den Religionsstunden stets das Beispiel ungeheuchelter Frömmigkeit; dann werden seine Worte auch lebenskräftig sein.

5. **Was für einen Zielpunkt soll der Lehrer bei dem Religionsunterrichte vor Augen haben?**

Auch hierauf ist kurz zu antworten: „Er soll den Menschen zum Menschen bilden." Es giebt nichts Höheres und Edleres für jeden Sterblichen, als Mensch zu sein im edelsten Sinne des Wortes. Wird er Das, so ist er auch in Wahrheit ein Kind Gottes nach dem Sinne des Evangeliums, gleichwie Jesus im edelsten Sinne des Wortes „Sohn Gottes" genannt wird, nicht als zweite Person in der Gottheit wegen einer persönlichen Abstammung von Gott, sondern darum, weil er das Bild der vollendeten Menschheit, das Ideal eines gottähnlichen Menschen, repräsentirte.

Es kommt also hier auf eine tüchtige Charakterbildung an, gegründet auf die beiden Hauptrichtungen ächter Religiosität: die Demuth vor Gott und die Erhebung zu ihm. Wird der Schülec in jener Beziehung voll eines innigen, kindlichen, festen, freudigen Glaubens und strebt er in der letzten Beziehung voll des Gefühls seiner Menschenwürde eifrig und treu allem Guten, dem Besten nach, so hat der Lehrer sein Ziel erreicht.

Damit erreicht er aber auch zugleich die wahre Gemüthsbildung, die jetzt so vielfach begehrt wird. Denn von der Charakterbildung ist die Gemüthsbildung gar nicht zu trennen; ja sie ist im Grunde dasselbe. Eine Gemüthsbildung aber, wie sie von Hyperorthodoxen häufig angestrebt wird, die nur in unklaren, schwärmerischen Gefühlen sich gefällt, kann nie wahre Religiosität erzeugen.

6. **Was für Unterrichtsprincipien soll der Religionslehrer befolgen?**

Darüber ließe sich viel sagen; hier nur einige Andeutungen.

a) Klarheit des Unterrichts stehe oben an! Denn der Weg zum Herzen geht durch den Verstand. „Ohne Verständlichkeit (sagt der „Wohlbekannte" in seinen „Musikalischen Briefen" I. S. 152 sehr richtig) — ohne Verständlichkeit hilft alle Wahrheit nichts." Unklare, unverständliche, verworrene und unbegreifliche Lehren können nur schaden.

b) Der Unterricht sei einfach! Wie einfach und natürlich waren Jesu Lehren; wie künstlich und complicirt ist das scholastische Lehrgebäude der Orthodoxie! Mit dem Zurückführen auf einfache Wahrheiten wird die Religionslehre nicht „verflacht", wie so Viele behaupten, die nur in dem Dunklen und Unverständlichen „Tiefe" der Gedanken finden. Gerade die einfachsten Wahrheiten gestatten am meisten ein Eingehen in die Tiefe, weil sie am faßlichsten sind, und gerade je klarer und eindringlicher der Lehrer sie darstellt, desto tiefer werden sie wurzeln. Darum auch hier: „Wenig und — gut." Luther sagt: „Man kann den Leuten in einer Viertelstunde mehr predigen, als sie in zehn Jahren thun werden." Jede Ueberfütterung schadet. Also auch nicht eine solche Unmasse von Religionsstunden, wie sie der Schulplan für Niederhessen vorschreibt!

c) Daher auch weg mit dem leeren Gedächtnißkram! Gelernt werde von den Schülern, aber nur, was zuvor ihnen zum Verständniß gebracht worden ist, und nur, um die ertheilten Lehren in ihnen recht zu befestigen. Wie manches Kernlied, wie mancher Kernspruch bleibt für den Schüler eine werthvolle Mitgabe für das ganze Leben! Aber nur keine angelernte, fromm klingende und dabei das Herz kalt lassende und unverstandene Religion! Wie vielfach wird in dieser Beziehung mit dem Auswendiglernen des Katechismus in Elementarklassen gefehlt!

d) Auch der Religionsunterricht gehe von der Anschauung aus und steige allmählich zum System auf! Wie viele Anknüpfungspunkte bieten hierbei die Verhältnisse, in denen das Kind zu den Eltern steht, die Betrachtung der Natur,

die Erzählung das Herz ansprechender Geschichten, das Leben Jesu ꝛc.!

e) Der Religionsunterricht habe einen mehr erbaulichen als dogmatisirenden Charakter! Steht doch auch überhaupt die Moral höher als das Wissen. Nicht nur Jakobus sagt, daß der Mensch auch durch die Werke gerecht werde, nicht durch den Glauben allein (1, 24), sondern auch Paulus erklärt, daß die Liebe größer sei, als Glaube und Hoffnung.

f) Kein Glaubenssatz werde darum gelehrt, von dem sich nicht eine fruchtbare Anwendung mit Entschiedenheit nachweisen läßt! Dadurch allein wird der Unterricht praktisch. Luther giebt im Katechismus am Schlusse des 1. und 2. Artikels dazu eine gute Anleitung. An den Früchten soll man ja den frommen Christen erkennen. Was kann also ein Glaubenssatz helfen, der nicht entschieden fruchtbringend ist? Und was kann dem Schüler eine Religionslehre helfen, deren Anwendung auf's Leben ihm nicht klar gemacht worden ist?

g) Dazu gehört ferner, daß der Religionsunterricht der jedesmaligen Altersstufe der Kinder angemessen sei. Wie manche Lieder müssen von kleinen Kindern gelernt werden, die sich nur für größere eignen, wenn sie auch noch so kindlich und gemüthlich klingen! Wie manche Sprüche werden den untersten Elementarklassen aufgebürdet, die zwar der Schule nicht verloren gehen dürfen, die aber, zu früh angewendet, den „vor die Säue geworfenen Perlen" gleichen. Darum Alles am rechten Orte und zu rechter Zeit!

h) Endlich mache sich's der christliche Religionslehrer zur heiligen Aufgabe, Christum zu lehren. In ihm hat der Schüler wie der Lehrer das vollendete Vorbild eines vollkommnen Menschen vor Augen. Der Lehrer würde darum bei seinem Religionsunterricht die heilsamste Wirkung vermissen, wollte er es versäumen, Christum zu lehren (s. No. 1). Was heißt Christum lehren? Nicht — immer nur von ihm reden, immer und oft ganz unnöthig seinen Namen nennen, sondern — in seinem Geiste und nach dem Sinne seiner Lehre

unterrichten. Es kann ein Lehrer eine ganze Religionsstunde halten, ohne auch nur einmal Jesum erwähnt zu haben, und hat doch seine Schüler ächt christlich unterrichtet.

Ueberhaupt aber behandle der Lehrer den Religionsunterricht nicht als bloße Verstandessache, nicht als Gedächtnißwerk, nicht als Dressurarbeit, sondern als eine hochheilige Herzensangelegenheit!

7. Was für ein Lehrgang ist beim Religionsunterrichte in der Volksschule (unter den bestehenden Verhältnissen) der angemessenste?

Es sind hier 3 Klassenstufen zu unterscheiden.

a) Wie in der Elementarklasse der Religionsunterricht zu betreiben sei, habe ich in meinem Aufsatz über den Religionsunterricht für Schulkinder der beiden ersten Schuljahre ausführlich gezeigt (s. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 1852. No. 11—14). Hier nur einige leitende Ideen aus demselben.

Wie überall, so gehe auch hier der Lehrer von dem Naheliegenden aus und knüpfe an das Vorhandene an. Was daher das Elternhaus zur sittlichen Bildung der Kinder gewirkt hat oder doch wirken sollte, und was die Schule den Neueintretenden als nothwendige Pflicht gegen den Lehrer, gegen die Mitschüler, gegen die Schulordnung vorzuschreiben hat, das bilde den ersten Anfang der religiös sittlichen Erziehung in der Schule. Sie beschränke sich überhaupt zunächst auf eine einfache Kindermoral, getreu dem Vorbilde des allweisen Erziehers der Menschheit, der auch den ersten Menschen nur das einfache Gebot gab: Ihr sollt nicht essen von dem Baume rc. Sie führe von den Pflichten gegen Eltern und Lehrer auf die Pflichten gegen den Vater im Himmel hin; sie lasse diesen besonders als den Allgütigen und Allwissenden erkennen und verehren; sie begründe vor Allem Das, was den Cardinalpunkt aller evangelischen Lehren bildet, in den Herzen der Schüler: den freudigen Glauben an Gott als den liebevollen Vater aller Menschen und

den freudigen Eifer, alle Pflichten zu üben aus kindlicher Liebe zu Gott. Dabei gehe der Lehrer nicht von dem System aus, sondern leite zum System hin, ohne jedoch planlos zu verfahren. Er benutze die Lebensbilder in passenden Erzählungen und einzelnen biblischen Geschichten, die Vorfälle im Schul- und Kinderleben, die fromme Betrachtung der Natur und alle Gelegenheiten beim Unterrichte und im Umgange mit seinen Schülern, um das religiös-sittliche Gefühl derselben zu beleben und auf die rechte Bahn zu leiten. Er befestige auch die religiösen Wahrheiten durch Kernsprüche und Denkverse. Aber er hüte sich hierbei vor Ueberladung, vor unzeitiger Anwendung zwar gemüthlich klingender, aber dieser Altersstufe noch unverständlicher Gedächtnißlectionen und vor dem Lernenlassen nicht erklärter und hier noch nicht zu erklärender Glaubenssätze und Sittenregeln. Letzteres gilt namentlich in Bezug auf den Katechismus, der auf dieser Altersstufe durchaus noch keine Anwendung finden darf, selbst wenn man hier nur das erste Hauptstück und zwar nur den Text der Gebote in Anwendung bringen wollte. Sie sind ja nicht für Kinder, sondern für Erwachsene, nicht für ein gebildetes, sondern für ein rohes Zeitalter geschrieben und enthalten nicht Aufmunterung zu edlen Tugenden, sondern fast ohne Ausnahme Warnung vor todeswürdigen Verbrechen (Götzendienst, Gotteslästerung, Sabbathschänderei, Mord, Ehebruch, Diebstahl, Meineid ꝛc.). Wie unkindlich! Nur das vierte Gebot verdient volle Anwendung auf dieser Altersstufe. Wie kann auch ein Lehrer hier den Katechismus anwenden, wenn er dem Bedürfnisse der zarten Kindheit genügen, wenn er einen guten Grund für den Aufbau religiöser Gesinnung legen, wenn er den Religionsunterricht in Uebereinstimmung mit den naturgemäßen Principien aller übrigen Unterrichtszweige betreiben will!

b) In der Mittelklasse bilde die biblische Geschichte die Grundlage, um aus ihren anschaulichen Lebensbildern religiöse Lehren abzuleiten. Dabei ist eine reiche Auswahl der zweckmäßigsten biblischen Erzählungen zu treffen.

Diejenigen, welche Grundwahrheiten der Religion und Sittlichkeit am anschaulichsten und eindringlichsten veranschaulichen, sind auf's gründlichste zu behandeln. Die Gründlichkeit bestehe aber nicht in erschöpfender Darstellung aller nur möglichen Anwendungen, die sich von der Geschichte machen lassen. Auch hier ist Vereinfachung des Materials, Concentration auf einen Hauptgesichtspunkt anzurathen. Wundererzählungen sollen mehr vermieden, als gesucht werden. Wo sie nicht zu umgehen sind, werfe sich der Lehrer nicht zu einem das Ansehen der alten Ueberlieferungen verkleinernden, wohl gar bespöttelnden Kritiker auf. Ihm stehe der Grundsatz fest: „Alles Natürliche ist wunderbar und alles Wunderbare natürlich"; aber er maße sich nicht an, aus dem in den Wundererzählungen Gegebenen den natürlichen Hergang der Sache ermitteln zu wollen. Das Religiöse im A. T. fasse er im Geiste des Christenthums auf! Weist er dabei nach, wie väterlich-weise Gott die Menschen für die Religion erzogen und wie er sie stufenmäßig von den unvollkommneren Offenbarungen zu vollkommneren geführt hat, so handelt er weder dem Geiste Jesu entgegen (der unumwunden sagt: „Ihr habt gehört, daß zu den Alten gesagt ist ꝛc. Ich aber sage euch ꝛc.), noch tritt er dem Ansehen der vorchristlichen Offenbarungen zu nahe, vielmehr erweckt er hohe Ehrfurcht vor der christlichen Lehre und Dankbarkeit gegen Gott für die Erziehung des Menschengeschlechts.

Sehr zweckmäßig wäre es, wenn zum Nachlesen in der Schule und zur häuslichen Erbauung für Erwachsene ein Auszug aus dem A. T. Geltung fände, in welchem unter Beibehaltung der Kapitel- und Versabtheilungen alles Unerbauliche (Genealogieen ꝛc.) und alle groben Unsittlichkeiten (die ungestraft in keinem andern Buche so erscheinen dürften) weggelassen würden.

c) Die Oberklassen haben die Bestimmung, die formell und materiell unterrichtsfähig gemachten Schüler zu einer systematischen Erfassung des Ganzen zu führen. Hier tritt also die systematisch geordnete Religionslehre in den Vorder-

grund und die biblischen Geschichten erscheinen nur als Belege derselben. Hier erst findet daher auch der Katechismus seinen Platz, da nun die nöthige Begründung in den evangelischen Wahrheiten vorausgegangen ist. Wohl könnte bei einem ächt evangelischen Unterrichte der Katechismus füglich entbehrt werden, da er doch nur ein Mittel zum Zwecke, nur Abgeleitetes aus der Quelle giebt und kein Lehrer des Abfalls von der evangelischen Kirche beschuldigt werden kann, so bald er nur (auch ohne jenes Mittel) den Zweck erreicht, d. h. in biblischem Geiste seine Schüler zu wahren Christen erzieht. Er würde dann auch mit weit größerer Zeitersparniß und auf weit naturgemäßere Weise unterrichten können. Denn wie viele Mühe muß er auf Erklärung unverständlicher Ausdrücke und schwerfälliger Satzbildungen verwenden, und wie viele Ergänzungen bedarf der Katechismus, wie sehr steht er an manchen Stellen mit der Bibel, ja mit sich selbst in Widerspruch! (Ich verweise auf meinen Aufsatz in der Allgem. deutschen Lehrerzeitung, 1853 No. 11.) Da aber der Katechismus nun einmal beim Pfarrunterrichte zu Grunde gelegt wird und in unsrer Kirche noch kein Mann aufgtreten ist, der mit lutherischer Autorität einen den Bedürfnissen unsrer Zeit angemessenen Abriß der evangelischen Lehre zu allgemeiner Geltung gebracht hätte, so ist es auch die Pflicht der Lehrer, ihren Schülern den Katechismus zum rechten Verständniß zu bringen. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß er sich durch die Form desselben einengen lassen solle, am allerwenigsten darf er sich mit dem auswendiggelernten Katechismus begnügen. Auch von den Orthodoxesten unter den Religionslehrern wird der Katechismus verschieden behandelt, und es ist daher ein großer Irrthum, wenn man meint, durch Katechismuszwang die Einheit der Kirche zu sichern. Und wenn auch alle Lehrer denselben Inhalt lehren, so wird doch der Unterricht verschieden aufgefaßt. Jeder Selbstständige bildet sich seinen eigenen Glauben; die Geister lassen sich nun einmal nicht zwingen. Eine starre Einheit im Glauben ist

auch weder nöthig, noch des Menschen würdig, noch heilsam, noch überhaupt möglich.

Als eine höchst wichtige Beigabe zum Religionsunterrichte der Oberklassen ist die Religionsgeschichte zu betrachten. Darüber bedarf es keines Wortes weiter.

Ebenso enthalte ich mich näherer Erörterungen über die Lehrmethode. Das würde zu weit führen. Stehen die rationellen Principien fest, von denen hier die Rede war, so wird auch die Methode eine rationelle sein, so wird der Lehrer gewiß zu wahrer Religiosität erziehen, so wird sein Unterricht nicht bloß den Verstand erleuchten und zu vernünftiger Aufklärung führen, nicht bloß das Herz erwärmen und für edle Frömmigkeit begeistern, sondern auch den Willen stählen und eine Charakterfestigkeit erzielen (wie sie dem Geschlechte unsrer Zeit noththut), die fern von aller Heuchelei in treuer, gewissenhafter Pflichterfüllung dem Herrn dient bis zum Tode.

Wie bei all' seinem Unterrichte, so muß der Lehrer ganz besonders bei dem Religionsunterrichte nicht bloß Lehrer, sondern auch Erzieher sein. —

Geschrieben am 3. März 1854, an dem Tage der in allen Schulen unsers Landes gehaltenen Gedächtnißfeier des vor 300 Jahren verstorbenen Kurfürsten Joh. Friedrich des Großmüthigen von Sachsen, des glaubensstarken und charakterfesten Fürsten, der sein Land, seine Würde, seine Freiheit zum Opfer brachte, ja sein Leben wagte, um einen veralteten Glauben nicht wieder zur Geltung kommen zu lassen, der Zwangsherrschaft in Angelegenheiten der Religion zu widerstehen und den zeitgemäßen Fortschritt im evangelischen Bekenntniß zu sichern. Welch ein Fürstenspiegel für unsre Tage, für alle Zeiten! —

Gotha. Dr. Moritz Schulze,
Director der Bürgerschulen.

Nachtrag.

Als einen traurigen Beleg, wie sehr es die theologische Reactionspartei sich angelegen sein läßt, dem protestantischen

Entwickelungsprincip ganz zuwider, längst veraltete, unbiblische, aller Vernunft, aller Wissenschaft widersprechende Dogmen zur Geltung zu bringen und einer naturgemäßen Pädagogik geradezu entgegenlaufende Grundsätze aufzustellen, theile ich hier einen kurzen Bericht über die Pastoralconferenz mit, die seit mehreren Jahren in der herrnhuhtischen Colonie zu Neudietendorf im Gothaischen zu tagen pflegt und auch in diesem Jahre (am 14. und 15. Juni) daselbst ihr Wesen getrieben hat. Man wundere sich nicht, daß Solches im Herzogthume Gotha geschieht, in einem Lande, dessen Fürsten so treu für Beförderung der Wissenschaften und für Bildung des Volkes gesorgt, dessen Generalsuperintendenten (Koppe, Löffler, Bretschneider) so wacker für religiöse Aufklärung gekämpft, dessen Volksbildner (Salzmann, Becker) einen so erfolgreichen Eifer für vernunft- und zeitgemäße Bildung entwickelt haben. Gerade weil, wie früher, so auch jetzt vollständige Glaubens-, Gewissens- und Lehrfreiheit hier herrscht, wird auch solch reactionärem Treiben nichts in den Weg gelegt. Aber man glaube nicht, daß es hier viele Freunde finde; der Unwille und die Verachtung spricht sich über dasselbe fast allgemein aus. Nur 3 Geistliche aus dem Gothaischen haben sich an der Dietendorfer Versammlung activ und beistimmend betheiligt (Tümpel, Bonsack, Gilbert), die übrigen waren der entschiedenen Mehrzahl nach Preußen und unter ihnen die entschiedensten Reactionäre Finders, Neuenhaus, Rothmaler, Mero, Niese, Michael, Harnisch, Kühn, Grabe.

In Folgendem gebe ich nun die Theses, über welche die Dietendorfer Pastoralconferenz verhandelte, nebst kurzer Anführung der merkwürdigsten Sätze, die bei der Debatte über dieselben zu Tage kamen. Beides zur Vergleichung mit den in vorstehendem Aufsatze aufgestellten Grundsätzen. Der Leser mag bei dieser Vergleichung selbst urtheilen, auf welcher Seite Wahrheit, protestantischer Sinn, christliche Religiosität, vernünftige Pädagogik zu finden sei. —

„Als selbstgegebene Grundlage der Verhandlungen der

Dietendorfer Pastoralconferenz gilt die Augsburgische Confession." Verlangt wurde, daß man sich nicht blos äußerlich zu derselben bekenne, sondern auch aus freier, innerer Ueberzeugung mit der Zuversicht des Glaubens. Hierzu sei nöthig, „die einzelnen Artikel innerlich zu bejahen mit bewußter Entsagung der entgegenstehenden Richtungen und Meinungen der neuen Gläubigkeit." Deshalb wurden über die einzelnen Artikel folgende Theses *) aufgestellt:

1. Thesis. „Die hohen Artikel von der göttlichen Majestät, nämlich von der Trinität und von den beiden Naturen in Christo, sind für die Kirche Gottes auf Erden endgültig bestimmt. Es muß also entsagt werden: 1) der Meinung, daß sie ohne gehörige Prüfung von den Reformatoren aus der alten Kirche herübergenommen und von Neuem und besser zu construiren seien; 2) der Richtung, deren Christenthum aufgeht in dem einfachen Verhältniß der Gläubigen zum Herrn und die das Mittlerverhältniß des Herrn zum Vater nicht in lebendiger Praxis hat, deren Form sich also aussprechen läßt in der Formel: den Herrn finden, den Herrn haben; 3) der Richtung, welche die Person Christi, um der gläubigen Vernunft gerecht zu werden, aufgehen läßt in der Idee des urbildlichen Menschen. Es muß vielmehr das die Vernunft überwältigende Geheimniß bei allen einzelnen Zügen des Lebens unsers Herrn uns gegenwärtig bleiben."

Dazu wurde unter Anderm bemerkt, daß, wenn man den

---

*) Das folgende Pronunciamiento einer Anzahl altluther'scher Geistlichen, die 1854 (!) in Erfurt versammelt gewesen, ist ein würdiges Seitenstück zu obigen Theses:

1) die lutherische Kirche ist nicht eine Kirche, sondern die Kirche;
2) die wahre Darstellung des Leibes Christi ist nur die lutherische Kirche;
3) alle anderen sogenannten Kirchen sind Afterkirchen;
4) auch die reformirte Kirche ist davon nicht ausgeschlossen.

A. D.

Heiland gefunden, man auch den wahren Gott habe, weil er Vater, Sohn und heilger Geist zusammen sei.

2. Thesis. „Die Erbsünde ist wahrhaftige Sünde und verdammt vor Gott. 1) Es ist nicht nachzugeben der, wenn auch gläubigen, Vernunft, welche dieselbe in ein Erbübel verwandeln will, weil eine fremde Schuld unmöglich eine persönliche Sünde sein könne; 2) es ist ihr nicht nachzugeben, wenn sie sich sträubt, davon auszugehen, daß wir verdammt seien, und es unmenschlich findet, das ganze menschliche Geschlecht als der Verdammniß anheimgefallen anzusehen."

Hier wurde bemerkt, es sei in der Augsb. Conf. nur von einer Ursprungssünde die Rede, — die Ausdrücke „Erbsünde" und „Erbübel" seien unpassend und mit dem Worte „Erbschuld" zu vertauschen, — wir könnten nichts dazu, wenn wir keinen rechten Glauben hätten, da alle Menschen schon in Adam zusammengewesen und schon dadurch mitgesündigt hätten, — es sei sehr gut, wenn man annehme, daß jedes einzelne Glied an dem sündigen Bau der Menschheit als Sünder dastehe und als solcher ins Leben eintrete, denn dadurch werde gerade das große Verdienst Jesu Christi um die Menschen erst recht erfaßt 2c.

3. Thesis. „Der neuwiedergeborne Mensch hat keinen freien Willen zum Guten, also auch nicht zur Bekehrung, vollbringt aber dennoch das Böse mit Willen. 1) Es ist zu entsagen der Meinung, als hätten die Reformatoren die menschliche Verderbniß zu groß gemacht; 2) es ist zu entsagen der Meinung, daß in der Bekehrung ein Pünktchen dem eignen Menschen eingeräumt werden müsse, weil man sonst der unbedingten Prädestination anheimfalle.

Hierbei räumten Einige zwar ein: der Mensch sei nicht so diabolisch umgeändert, daß er nicht wenigstens noch einige Aehnlichkeit von seiner (göttlichen) Abstammung habe, — er sei nicht nur erlösungsbedürftig, sondern auch erlösungsfähig, mit dem Sündenfalle sei ihm nicht Alles geraubt, indem er wenigstens den freien Willen behalten habe, — er solle

doch etwas thun, da Christus immer gepredigt: „Thut Gutes!“ — „Thut Buße und bekehret euch!“ — er könne zu seiner Bekehrung etwas thun. Dagegen sprachen sich Andere entschieden dafür aus: Wenn der Mensch das Böse vollbringe, so sei dies sein eigenes Werk, — die Sünde sei nicht nur eine Schuld, sondern auch eine Macht, der man sich nicht entreißen könne ohne fremde Hilfe, — die Menschen würden es bei dem besten Willen nimmermehr zur Wiedergeburt bringen, — an den Symbolen sei festzuhalten, weil in ihnen das Wort Gottes klar ausgesprochen sei, — ja, man dürfe von dem Credo der Concordienformel (!) nicht abgehen, weil sie gerade dasjenige sei, an welches die Versammelten sich zu halten hätten.

4. Thesis. „Es ist eine richtige und vollständige Bestimmung der sichtbaren Kirche, daß sie sei eine Versammlung aller Gläubigen, bei welcher das Evangelium rein gepredigt und die Sakramente laut des Evangelii gereicht werden, und gehört die Bestimmung der Verfassung derselben nicht zu ihrem Wesen. — Es ist zu entsagen der Meinung, als ob die Reformatoren, der Noth der Zeiten nachgebend, in der Verfassung etwas Wesentliches versehen hätten.“

Hier fand man Gelegenheit zu der bittern Klage, die Kirche sei durch den Rationalismus verfallen; man wagte auch, trotz der der vorstehenden Thesis beigefügten Verwahrung, zu behaupten, es sei besser gewesen, wenn man das bischöfliche Element festgehalten hätte.

5. Thesis. „Im heiligen Abendmahle wird den Communicirenden Christi Leib und Blut zu essen und zu trinken gegeben, also der Leib dem Leibe, wenn auch übernatürlicher, doch wirklicher Weise. — Es ist zu entsagen dem neuern Spiritualismus, welcher entweder einen geistlichen Leib, oder einen blos geistlichen Genuß daraus macht.“

Von der einen Seite wurde hier zwar entgegnet, daß man nicht behaupten könne, der Leib Christi werde gegessen und das Blut Christi werde getrunken, Beides werde vielmehr nur genommen, — es sei nicht möglich, daß

ein geistlicher Leib sich dem leiblichen nähern könne 2c. Von der andern Seite dagegen wurde entschieden behauptet, daß ein geistlicher Leib zwar auch ein Leib sei, aber nicht ein solcher, den wir gewöhnlich darunter verständen, — Leib und Blut Christi seien wirklich im Abendmahle gegenwärtig, — kraft der sakramentlichen Vereinigung werde nicht nur die Kraft, sondern auch das Wesen und die Substanz des Leibes und Blutes Christi genossen.

6. Thesis über den Confirmanden-Unterricht: 1. „Die Confirmation ist die kirchliche Einsegnung derer, welche als Kinder getauft und im Christenthume unterwiesen sind, zum selbstständigen Sein in der kirchlichen Gemeinschaft, insonderheit zum würdigen Genuß des heil. Abendmahles bis an ihr Ende. — Sie ist nicht eine Ergänzung der heil. Taufe, wie diejenigen irrig lehren, welche die Kindertaufe gering achten. In Beziehung auf das erste Sacrament ist sie nur Kräftigung des Bewußtseins der von Gott geschenkten Taufgnade und Befestigung des von dem Täufling gethanen Taufgelübdes."

Da hierzu Einer der „Brüder" bemerkt hatte, die Confirmation sei eine Bestätigung des Taufactes, so wurde dieses von einem Anderen getadelt, weil die Taufgnade, die auf den Täufling komme, einer solchen Bestätigung nicht bedürfe; ein Dritter modificirte es dahin, daß die Confirmation eine Bestätigung des Taufgelöbnisses sei. Ueberhaupt, sagte man, sei die Confirmation eine moderne Erscheinung, von der man früher nichts gewußt habe.

2. „Da die Confirmation sonach zur selbstständigen gliedlichen Gemeinschaft am Leibe des Herrn und zum bewußten Genusse der Güter gelangen läßt, welche Gott in den Sacramenten dem Einzelnen zueignet, so ist das Wesentliche des sogenannten Confirmanden-Unterrichts nicht sowohl Mittheilung von Kenntnissen, Erweckung von guten Vorsätzen, auch nicht Erregung von Bußgefühlen, vielmehr einmal Unterweisung in Dem, was Gottes Gnade gethan hat und thut zur Seelen-Seligkeit, sodann vorzüglich Bestimmung

des Willens, sich vom heiligen Geiste zum würdigen Genusse des Leibes und Blutes Christi erleuchten und heiligen zu lassen und in der Gemeinschaft des Herrn zu bleiben. Der Confirmanden-Unterricht ist mit einem Worte kirchliche Uebung zur rechten Beichte und Communion."

Von der magern Discussion über diesen Satz verdient nur die Bemerkung erwähnt zu werden, daß es gleich sei, ob der Mensch selbstständig oder unselbstständig selig werde.

3. „Die kirchliche Uebung ist eine dreifache: Uebung in christlicher Erkenntniß, Uebung im Gebet, Uebung im Glauben."

Dabei sprach Einer als seine Ueberzeugung aus, die Kirche könne nicht bestehen, ohne daß sie den Katechismus zur Grundlage habe; — ein Andrer wollte unter Beten verstanden wissen: das Vater unser hersagen; — ein Dritter sagte: der Katechismus dürfe von den Kindern nicht blos hergesagt werden, sondern er müsse vielmehr mit gehöriger Feierlichkeit gebetet werden, Alle müßten dazu aufstehen ꝛc.; auch müßten die Kinder bereits, ehe sie zur Confirmation zugelassen würden, erst eine Partie Psalmen und etwa 50 Kernlieder auswendig gelernt haben.

4. „Die Uebung in christlicher Erkenntniß soll den Confirmanden den Herrn Christum zeigen, der in der kirchlichen Gemeinschaft zu ihnen kommen will mit der Fülle seiner Gnade. — Nach fester Einprägung des Wortlautes des Katechismus, der zur Erläuterung nöthigen biblischen Geschichten und Sprüche, sowie einer Anzahl Kernlieder in der Schule, führt der Confirmanden-Unterricht ein in das Verständniß der christlichen Heilswahrheit und hilft, im Worte Gottes, im Bekenntnisse und Liede mit den Gedanken zu leben. Beschränkung auf das Wichtigste. Hauptaufgabe ist Flüssigmachung des Katechismus. Geben der Hauptlehren zu einem bleibenden Schatze in fester Form und in der kindlich einfältigen Sprache der alten Katechismen. Auftretenlassen der Kinder in der Kirche bei der Kinderlehre."

Bei der Debatte über diesen Satz wurden besonders Klagen laut über die schlechte Vorbereitung der Confirmanden durch die Schule. Von den Gymnasien, sagte einer der „Brüder", kämen die allermiserabelsten Confirmanden; mit ihnen sei es daher gerade recht streng zu nehmen, denn den Katechismus (der von einem Andern als ein Lebensbuch bezeichnet worden war) und die Sprüche müßten sie eben so gut am Schnürchen haben, wie Andere. Man rieth daher, daß sich der Schulunterricht auf das genaue und sorgfältige Memoriren der Glaubensartikel, Bibelsprüche und Liederverse ꝛc. beschränken solle, dagegen die weitere Ausführung derselben dem Geistlichen beim Confirmanden-Unterrichte zu überlassen sei. Die schwer angegriffenen Lehrer suchte übrigens Einer dadurch wieder zu Ehren zu bringen, daß er angab, in Liefland habe ein einziger Seminarist eine ganze gräfliche Familie „vom Kopfe bis zum Fuße" bekehrt. Darauf wurden noch ein paar erbauliche Belehrungsgeschichten von Raubmördern mitgetheilt. Die beiden letzten Sätze kamen nicht mehr zur Discussion. Sie lauteten:

5. „Die Uebung im Gebet soll dazu leiten, um den heil. Geist und seine Gaben zu bitten und auf den Herrn und sein Heil zu warten."

6. „Die Uebung im Gehorsam des Glaubens soll geneigt machen, den Herrn im Glauben aufzunehmen und sich in den Gehorsam der Kirche zu begeben."

Wie schon gesagt, überlasse ich dem Leser die Vergleichung dieser Theses und der Zusätze zu denselben mit den von mir aufgestellten Grundzügen des Religionsunterrichts — und enthalte mich einer speciellen Kritik der ersteren. Wozu auch? Die Zeit hat schon über diese Dogmen gerichtet; sie richten sich selbst. Eine Bemerkung erlaube ich mir aber doch noch hinzuzufügen.

Ich hatte zu Anfange bemerkt, die Verhandlungen der Dietendorfer Pastoralconferenz gäben einen traurigen Beleg für die theologischen Reactionsversuche unsrer Zeit. Und es ist auch traurig, wenn man bedenkt, wie sehr die hierbei

aufgetretenen Führer der Gemeinden (die doch sämmtlich zu den „Gebildeten" gerechnet sein wollen) mit der Zeitbildung in Widerspruch stehen, und wie leicht sie die Ungebildeten des Volkes verwirren können. Aber die Traurigkeit wird in Freude verwandelt, wenn man auf die Resultate jener Verhandlungen sieht. Denn 1. ist das schroffe Heraustreten dieser Reactionäre von großem Nutzen für die Verbreitung und Befestigung vernünftiger Religionsansichten. Da sieht ein Jeder deutlich, wie weit diese Herren gehen, und wohin ihr Streben führt. Da wird mancher Schwankende festgemacht, Mancher, der bisher noch gleichgültig solche Streitfragen bei Seite liegen ließ, auf die Abwege religiöser Verirrungen aufmerksam und nimmt reges Interesse an der Vertheidigung und Vertretung zeitgemäßer Aufklärung. Da wird namentlich der schlagendste Beweis geliefert, was Diesterweg meint und wie recht er hat, wenn er im Jahrbuch 1852 sagt, Theologen könnten keine Pädagogen sein.*) Denn giebt es etwas Unpädagogischeres, als die Forderung, daß in der Schule die Religionslehre nur memorirt und erst beim Confirmandenunterrichte „flüssig gemacht" werden soll? Das kann nur ein „Theologe", d. h. ein in veraltetem kirchlichen Autoritätsglauben festgefahrener Symbolgläubiger fordern. — 2. So wenig man sich über eine Uneinigkeit freuen darf, die aus bösem Herzen entspringt, so sehr muß man sich doch über die Uneinigkeit freuen, welche in der Dietendorfer Pastoralconferenz geherrscht hat. Denn sie giebt Zeugniß, daß doch nicht Alle der Unvernunft fröhnten, daß die Vernunft vielmehr auch bei ihnen ihr Recht geltend zu machen

*) Von den vielen Belegen für die Wahrheit dieser Behauptung könnte ich aus dem praktischen Schulleben eine große Zahl anführen. Hier nur ein Beleg für die Verfälschung des Geschichtsunterrichts durch die alte Theologie. Beim Unterrichte in der Weltgeschichte dictirte ein Lehrer folgenden Satz: „Den ersten Menschen ging durch den Sündenfall die Erkenntniß des wahren Gottes verloren". Wo aber lehrt die Bibel, daß die ersten Menschen den wahren Gott gekannt, und wo, daß sie den Glauben an denselben verloren hätten?

suchte, daß die Vernunft, wenn man sie auch (mit Luther zu reden) „unter die Bank steckte", doch von Zeit zu Zeit hervorguckte und sich vernehmen ließ. Die Versammelten kamen gewiß zusammen voll des besten Willens, recht gläubig, recht einig und fest im Glauben zu sein; dennoch in welchen Widerspruch kamen sie miteinander, welches Aufflackern rationeller Ansichten blitzt durch die dicke Finsterniß hindurch, namentlich bei der Debatte über Thesis 3 und 5! Nur mehr solche Conferenzen, und bald wird das altgläubige Extrem noch mehr rationelle Ansichten hervorrufen.

Gotha, den 14. Juli 1854.

Dr. Moritz Schulze,
Director der Bürgerschulen.

---

2. Der Anschauungsunterricht.

1. Welches ist sein Zweck?

Durch ihn soll das in die Schule eintretende kleine Kind für den eigentlichen Unterricht vorbereitet, dazu reif gemacht werden.

2. Welches ist demnach seine äußere Stellung?

Er bildet den Uebergang aus der Freiheit im häuslichen Leben zu dem gebundenen und geregelten Schulleben, er vermittelt in unterrichtlicher Beziehung Haus und Schule.

3. Welche Eigenschaften fehlen in der Regel den Anfängern, die in die Schule eintreten, und die doch ein fruchtbarer Unterricht voraussetzt, oder: was soll der Anschauungsunterricht bewirken?

Die Kinder sollen genau sehen und scharf hören, genau aufmerken, ihre Phantasie beherrschen, wahrnehmen, beobachten, sich äußerlich ruhig verhalten, laut, deutlich, accentuirt sprechen lernen.

4. An was für Gegenständen ist dieser anbah-

nende, vermittelnde, einen formalen Zweck, nicht eigentlich Kenntnißsammlung bezweckende Unterricht vorzunehmen?

Durchweg an anschaubaren oder bereits angeschauten Gegenständen — daher sein Name. In ihm liegt die doppelte Bedeutung: wirkliche Wahrnehmung mit den Sinnen, besonders mit Auge und Ohr, und Veranstaltung, daß die Dinge, ihre Merkmale und Zustände zu lebendigen innern Anschauungen werden.

5. Woran erkennt man es, daß dieses erreicht ist?

An der ganzen Erscheinung der kleinen Schüler, besonders aber an dem richtigen, treffenden mündlichen Ausdruck, auf welchen von Anfang an kein zu hoher Werth gelegt werden kann.

6. Womit beginnt der Anschauungsunterricht?

Nach einem das Zutrauen erweckenden Gespräch über Vater und Mutter ꝛc., und nach einer Anleitung über die Art des Antwortens und Verhaltens in dem Schulzimmer mit dessen Betrachtung und seines Inhaltes selbst. Der Schüler soll in seiner Umgebung orientirt werden, er soll alle Dinge derselben genau besehen, benennen, beschreiben lernen.

7. Worauf muß vom ersten Tage an hauptsächlich gesehen werden?

a) Auf scharfes, accentuirtes Sprechen — in ganzen Sätzen.

Z. B. Was für ein Ding ist das?
Dieses Ding ist ein Stuhl.
Wie viele Beine hat dieser Stuhl?
Dieser Stuhl hat vier Beine u. s. w.

b) Auf Zusammenfassung aller an einem Gegenstande aufgefaßten Merkmale am Schlusse einer Uebung — eine umfassend wichtige Rücksicht bei allem Unterricht. (!)

8. Welches ist die zweite Stufe?

Die Betrachtung der ganzen Schule, des Schulhauses,

der Straße oder auch des Dorfes, der Stadt nach äußeren Merkmalen.

9. Die dritte?

Die Betrachtung der Thiere oder einiger Thiere des Wohnortes und des Menschen. (Ausgestopfte Thiere, z. B. ein Hahn, eine Henne, einige Vögel ꝛc. sind treffliche Lehrmittel.)

10. Wie weiter?

Dieses hängt von Umständen ab. Im Allgemeinen wird man sagen können: die Zwecke des Anschauungsunterrichts können in wöchentlich 4—6 Stunden im ersten Schuljahre vollständig erreicht werden. Je unreifer und stumpfer die Kinder sind, desto länger muß er fortgesetzt werden. Derselbe kann sich weiter verbreiten über die Bäume und andre Gewächse der Umgebung, über die Beschäftigungsweisen der Menschen in derselben, über Wolken, Wetter, Wind, Feuer, Wasser, Sonne, Mond, Sterne, kurz über alle der wirklichen Anschauung zugänglichen Dinge. Dieselben müssen entweder von den Schülern gekannt sein, oder man muß sie ihnen vorführen. Genaue Betrachtung und Beschreibung der Modelle der mathematischen Körper kann auch sehr fördern. Man kann die Straßen und die Häuser des Wohnortes vor den Augen der Schüler an die Tafel zeichnen; man kann das „Stäbchenlegen"*) zu Hülfe nehmen; man kann sich der Bildertafeln bedienen: kurz, man kann die nützlichen Uebungen in sehr mannichfaltiger Weise anstellen und doch immer ihren wichtigen Zweck erreichen. Durch Bücher läßt sich hier am wenigsten ein überall in gleicher Weise zu befolgender Gang aufstellen.

Von gar besonderer Wichtigkeit — es werde nochmals gesagt — ist die Art des Sprechens der Kinder. Ein Lehrer, der darin saumselig und nachgiebig ist, erlebt Kreuz und Leid während der ganzen Schulzeit. Der Sprechunterricht wird,

---

*) Diesterweg's Kleinkinderschule, Auflage 5, und die Schrift von Stangenberger!

wenn der Lehrer die Sache versteht, zugleich zum Sprachunterricht, natürlich nicht zum grammatischen, sondern zum Verstehen der Sprache und zur Aufmerksamkeit auf die Wörter und den Ausdruck überhaupt. Nicht bloß die Ding-, Eigenschafts- und Zeitwörter, sondern auch die Verhältniß- und Bindewörter kommen an die Reihe, ohne daß von diesen Namen, wohl aber von ihrer Bedeutung in praktischen Beispielen die Rede ist. Von Erklärung dieser Wörter ist nicht die Rede, nur von ihrem richtigen Gebrauch durch mannichfaltige Uebungen.

Die besten Anleitungen zum Anschauungsunterrichte leiten dazu an, und der Lehrer zeigt sich in der richtigen Auswahl und in der vielseitigen und erweckenden Behandlungsweise der Gegenstände in seiner Meisterschaft.

Auf die Wahl der Gegenstände kommt weit weniger an als auf die die Aufmerksamkeit der Kinder fesselnde Weise.

Ist das Sprichwort: „Jede Art ist gut mit Ausnahme der langweiligen Art" irgendwo wahr, so ist es hier.

Sobald man merkt, daß die Kinder anfangen zu ermüden, so breche man ab! Die Erreichung des Zweckes hängt von der inneren Thätigkeit der Schüler ab. Dieses gilt zwar von allem Lernen, zumal aber da, wo nicht von Kenntnissen und technischen Fertigkeiten, sondern von Erweckung der Kräfte, von einem formalen Zwecke, die Rede ist. Die Aufmerksamkeit, die Munterkeit, die Lust zu bemerken und zu antworten rc. geben den Maaßstab für die Beurtheilung der Erreichung des Zweckes ab.

Ist dieser erreicht, d. h. ist der Schüler zum Lernen reif, so giebt man dem „Anschauungsunterrichte" den Abschied und geht zu den eigentlichen Lerngegenständen über und betreibt diese — auch anschaulich, d. h. man geht überall von Thatsachen, wirklichen, unleugbaren und unbestrittenen Thatsachen aus.

Die Wichtigkeit dieses Grundsatzes ist von den Lehrern und Pädagogen noch lange nicht genug begriffen, noch weniger ausgebeutet. Die falschen Theorien, die Vorurtheile, der

Wahn, die Widersprüche in den Meinungen der Menschen rühren hauptsächlich davon her, daß sie sich auf „Thatsachen“ beziehen, die keine Thatsachen sind. Wer sich daran gewöhnt, zuoberst nicht die Meinungen der Menschen, sondern die „Thatsachen“, auf die sich ihre Meinungen gründen, zu untersuchen, der geht den richtigen Weg der Wahrheitsforschung. Der durchweg dem Princip der Anschauung huldigende Unterricht leitet auf diesen Weg. (Wer dessen Wichtigkeit begreifen, oder auch nur ahnen will, denke an die auf die vorgeblichen Thatsachen von Götter-, Engel- und Teufelerscheinungen, Wunder und Mirakel gebauten Theorien! Das durchgeführte Princip der Anschauung oder der Begründung alles Wissens auf wirkliche Thatsachen macht ihnen ein Ende; nur durch dasselbe wird die Wissenschaft endlich zur wahren Psychologie wie zur wahren einheitlichen Religion gelangen, wie man erst dann zur wahren Astronomie gelangte, als man die Basis der erträumten Hypothesen verließ und nur die Betrachtung und die Schlüsse aus wirklichen Thatsachen zuließ.*) Dieses nur beiläufig.) —

A. D.

---

*) Nach der geg. Darstellung hat der „Anschauungsunterricht“ einen sehr beschränkten Zweck. Er findet nur in der untersten Klasse einer Schule statt, und ich sehe von der Erlangung realer Kenntnisse durch ihn ab; sein Zweck ist nach meiner Ansicht den Lebensverhältnissen des Schülers nach ein vermittelnder, in didactischer Beziehung ein formaler. Anders Herr Harder! Derselbe macht ihn in seinem Handbuche (Altona, 1853) zur Grundlage des Realunterrichts und zu diesem selbst. („Wo der Stoff Herr ist', da hören pädagogische Verarbeitung und allgemeine Bildung auf; denn für den Pädagogen steht der Stoff erst in zweiter Linie.“ Kalisch.) Daß der „Anschauungsunterricht“ sich an wirkliche Gegenstände anschließe, ist auch meine Meinung; aber ich halte es nicht für nothwendig, in dem ersten Unterricht die Grundlage für einen später zu betreibenden Gegenstand (der eigentliche Realunterricht gedeiht erst, wenn die Kräfte des Kindes erstarkt sind) zu legen. Jeder Gegenstand hat seine eigenen Grundelemente, mit welchen der Unterricht in ihm zu beginnen ist. (Vergl. Rhein. Bl. Bd. 49. H. 2 und Sönksen's Schulzeitung 1854, No. 33!)

---

3. Der Unterricht in der Muttersprache.

1. **Was versteht man unter Muttersprache?**

Die Sprache des Landes, in welchem man geboren und erzogen ist, die Sprache, in der man selbst denkt und spricht, und durch die man jede andere Sprache verstehen lernt.

2. **Welche Sprache ist unsere Muttersprache?**

Die deutsche Sprache.

3. **Wird die Muttersprache, wie eine fremde Sprache, erlernt?**

Die Muttersprache kann eigentlich weder gelehrt noch erlernt werden. Man erlangt die Fähigkeit, die Muttersprache zu verstehen und zu sprechen, indem man sie von Jugend auf sprechen hört und selbst spricht; man kann sie verstehen und sprechen, ohne sich ihrer Gesetze und Regeln bewußt zu sein.

4. **Ist denn der Unterricht in der Muttersprache nicht etwas sehr Ueberflüssiges?**

Der Unterricht in der eigentlichen Muttersprache ist allerdings etwas Ueberflüssiges; denn jeder Mensch versteht seine Muttersprache und spricht sie von Jugend auf richtig.

5. **Welche Sprache ist die eigentliche Muttersprache eines deutschen Kindes?**

Bei den Kindern ungebildeter Eltern die Volksmundart, und bei den Kindern gebildeter Eltern die hochdeutsche Sprache des gewöhnlichen Umgangs, im Gegensatz zu der hochdeutschen Büchersprache.

6. **Was versteht man unter hochdeutscher Sprache?**

Die Sprache der Gebildeten, wie sie in allen Gegenden Deutschlands übereinstimmt, die Sprache, in der öffentlich verhandelt, gelehrt und geschrieben wird (Schriftsprache).

7. **Ist der Unterricht in der hochdeutschen Sprache überflüssig?**

Keineswegs; denn der Schüler muß die hochdeutsche Sprache, in so fern sie mit der Volksmundart und mit

der Sprache des gewöhnlichen Umgangs nicht übereinstimmt, verstehen und sprechen lernen, und außerdem muß er die hochdeutsche Sprache auch lesen und schreiben können.

8. Wie lernt der Schüler die hochdeutsche Sprache verstehen und richtig gebrauchen?

Durch Uebung im Sprechen, Lesen, Schreiben, und durch den besonderen Unterricht in der Sprachlehre.

9. In welche Theile zerfällt demnach der Unterricht in der deutschen Sprache?

In den Sprechunterricht, den Leseunterricht, den Schreibunterricht und den Unterricht in der Sprachlehre.

10. Ist es nothwendig, einen besondern Sprechunterricht zu ertheilen?

Nein; denn bei jedem Unterricht soll der Schüler sprechen und im Sprechen geübt werden.

11. Was umfaßt der Leseunterricht?

Die mechanische Verrichtung des Lesens, das Verständniß und den richtigen Vortrag des Gelesenen.

12. Was umfaßt der Schreibunterricht?

Das mechanische Schreiben, das Schönschreiben, die richtige Darstellung der Schriftzeichen (Orthographie und Interpunktion) und die schriftliche Darstellung eigener Gedanken.

13. Was ist der Gegenstand des besondern Unterrichts in der Sprachlehre?

Die Erkenntniß, worin die Eigenthümlichkeit der hochdeutschen Sprache, insbesondere der Schrift- und Büchersprache besteht.

1. Der Schreib- und Leseunterricht.

14. Soll der erste Unterricht im Lesen und der erste Unterricht im Schreiben vereinigt begonnen werden?

Allerdings; denn Lesen und Schreiben stehen in der engsten und natürlichsten Beziehung zu einander.

15. Hat man denn früher den Leseunterricht und den Schreibunterricht gänzlich getrennt?

Man hat von jeher mit dem Schreiben das Lesen verbunden; aber erst in neuerer Zeit (seit Graser) hat man mit dem Lesen zugleich das Schreiben verbunden und den Stufengang des Lesens mit dem Stufengang des Schreibens vereinigt.

16. Ist dieses Verfahren naturgemäß?

Weil Lesen und Schreiben eigentlich nur zwei unterschiedene Seiten desselben Gegenstandes, nämlich der Schriftsprache, sind, so ist es naturgemäß, den ersten Unterricht im Schreiben und den ersten Unterricht im Lesen zu verbinden.

17. Aber ist es nicht leichter, von zwei Fertigkeiten, dem Lesen und dem Schreiben, vorab die Eine, und erst wenn die größern Schwierigkeiten mit dieser überwunden sind, die Zweite zu üben?

Im Gegentheil: Lesen und Schreiben unterstützen sich gegenseitig, und auch die Erfahrung lehrt, daß sowohl der erste Leseunterricht als der erste Schreibunterricht rascher gefördert wird, wenn man beide vereinigt.

18. In welcher Weise kann die Verbindung beider Statt finden?

Man kann entweder das gesprochene Wort in seinen Lautverhältnissen (analytisch) anschauen, und es dann (synthetisch) durch die Zeichen für die Laute, die Buchstaben, darstellen lassen — das Schreiben ist das Erste; oder man kann zuerst das geschriebene (gedruckte) Wort als eine Darstellung des geschriebenen Wortes (analytisch) anschauen und es (synthetisch) durch die Aussprache, das Lesen, reproduziren lassen — das Lesen ist das Erste. Es ist demnach eine Schreib-Lesemethode und eine Lese-Schreibmethode zu unterscheiden.

19. Was läßt sich für die Schreib-Lesemethode anführen?

Das Schreiben geht immer dem Lesen vorher; es ist eher geschrieben als gelesen worden; der Erfinder der Schrift erfand das Schreiben um des Lesens willen, er schrieb zuerst und las dann: also muß der Leseunterricht auch an den Schreibunterricht geknüpft werden.

20. Was läßt sich dagegen für den Lese-Schreibeunterricht anführen?

Wir stehen nicht auf dem Standpunkte, den der Erfinder der Schrift einnahm, sondern auf dem Standpunkte Desjenigen, dem er seine Erfindung zuerst mittheilte; der Erfinder lehrte diesen zuerst lesen und dann schreiben, und es ist naturgemäß, auch jetzt noch so zu verfahren.*)

21. Soll man sich für die Schreib-Lesemethode oder für die Lese-Schreibmethode entscheiden?

Es ist in Rücksicht des Gegenstandes und des Erfolges ziemlich gleichgültig, ob man den Schüler auf den — allerdings mehr künstlichen — Standpunkt des Erfinders, oder auf den — allerdings mehr natürlichen — Standpunkt des ersten Leseschülers stellt.

22. Was ist sowohl bei der Schreib-Lesemethode als bei der Lese-Schreibmethode zunächst besonders zu beobachten?

---

*) Die Thätigkeit des Lesens ist immer analytisch und die des Schreibens immer synthetisch; aber die Methode des Unterrichts kann verschieden sein. Wird das Lesen vom Schreiben getrennt, so ist das Verfahren dabei entweder

1. synthetisch; das Schriftzeichen, der Buchstabe, wird gegeben und mit ihm entweder a) der Name des Buchstabens ohne den Laut, Nominal- oder Buchstabenmethode; oder b) der Laut des Buchstabens ohne den Namen, Lautirmethode; oder c) der Laut und der Name des Buchstabens, verbundene Lautir- und Buchstabenmethode (Wilsing, Kawerau); — oder
2. analytisch; der Schüler erhält das Geschriebene (Gedruckte) als ein Ganzes, damit er es in die Bestandtheile auflöse. Das Ganze ist: a) ein Satz (Jacotot's Methode); b) ein Wort (Gedike's Methode); — oder
3. analytisch-synthetisch; man läßt den Schüler zur Vorübung im Lesen Sätze in Worte, Worte in Sylben, Sylben in Laute auflösen, und verfährt dann nach der Lautir- oder Buchstabirmethode.

Eine ausführlichere Darstellung und Kritik aller Lese- und Schreiblesemethoden findet man in der Zeitschrift „die Volksschule" von Honcamp und Wrampelmeyer, Heft 10, S. 20ff. und in der bek. Schrift v. Jacobi.

Es ist zweckmäßig, wenn man dem Schüler beim Schreiblesenunterricht (Leseschreibunterricht) auch den Namen des Lautes und Buchstabens giebt.

Daß Lesen und Schreiben stets innig verbunden, daß bei dem Unterricht die durch Zergliederung gefundenen Elemente des Wortes zu Grunde gelegt und daß immer nur solche Sylben und Wörter gelesen und geschrieben werden, die für den Schüler eine Bedeutung haben.

23. **Muthet man dem Schüler, der das Mechanische des Lesens noch nicht überwunden hat, nicht zu viel zu, indem man verlangt, daß er bei dem Lesen auch an den Inhalt denken, das Gelesene verstehen soll?**

Durchaus nicht; denn Wort und Gedanke sind Eins, und Sprechen und Denken sind nicht verschiedene Dinge. Bei dem Worte an den Begriff des Wortes zu denken, braucht man den Schüler nicht erst zu lehren; er thut es von selbst und hat es stets gethan. Aber zu sprechen, ohne Etwas dabei zu denken, das muß der Schüler erst lernen, um es später mit Mühe wieder zu verlernen.

24. **Warum ist es besonders wichtig, daß der Schüler niemals sinnlose Sylben und unverständliche Wörter lese?**

Weil der Schüler künftig stets so lesen wird, als man ihn hat lesen lernen; er soll sich gleich vom Anfang an gewöhnen, in Allem, was er lieset, einen Gedanken zu suchen.

25. **Wie kann man aber, wenn man sich nicht bedeutungsloser Sylben bedient, beim Lese- und Schreibunterricht einen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren bewerkstelligen?**

Dadurch, daß man die Uebung des Unwesentlichen, insbesondere alles Dessen, was den Unterricht anfangs erschweren würde, auf eine spätere Zeit verschiebt.

26. **Was wäre z. B. dergleichen?**

Man gebe nicht von Anfang an unterschiedene Buchstaben für Einen Laut — wie f und v, ſ und s, t und th, k und q, t und dt, ks und x 2c. — man vermeide anfangs die Schärfungs- und Dehnungszeichen, fremde Buchstaben, große Anfangsbuchstaben, verschiedene Alphabete 2c.

27. Aber gewöhnt man den Schüler auf diese Weise nicht zu einer unrichtigen Darstellung der Schrift?

Die Einführung jener Verschiedenheiten in die Schrift ist Sache der Willkür gewesen und zum Nachtheil der Einfachheit, Leichtigkeit und Richtigkeit geschehen; es ist methodisch, vom Natürlichen, Einfachen, Leichteren zum Künstlichen, Zusammengesetzten, Schwereren überzugehen.

28. Erschwert es nicht später den Unterricht in der Orthographie, wenn der Schüler sich anfangs falsche Wortbilder einprägt?

Die sogenannten falschen Wortbilder sind eigentlich die richtigen, naturgemäßen Wortbilder. Der Uebergang von denselben zu der herkömmlichen Schreibweise ist leicht zu bewerkstelligen, wenn man dafür sorgt, daß der Schüler die orthographischen Gesetze und Regeln mit Bewußtsein anwenden lernt.

29. Muß man nicht mit der Uebung derjenigen Laute beginnen, die für die Sprachorgane die geringeren Schwierigkeiten haben?

Es ist nicht erforderlich, diese Rücksicht bei dem Stufengang für das Lesen gelten zu lassen; denn das hörende Kind spricht alle Sprachlaute gleich geläufig aus.

30. Ist denn gar keine Rücksicht auf die Verschiedenheit der Laute zu nehmen?

Nein; wohl aber auf die Verschiedenheit der Buchstaben, was ihre Form und Gestalt betrifft.

31. Welche Buchstaben sollen zuerst geschrieben werden?

Diejenigen, welche am leichtesten zu schreiben sind, z. B., wenn man sich anfangs der lateinischen Schrift bedient; o, i, s, f.

32. Welcher Schrift soll man sich anfangs bedienen?

Es ist zweckmäßig, sich, wie es mehrere der bessern Fibeln gethan haben, anfangs der sogenannten Elementarschrift zu bedienen, die der lateinischen nahe kommt, leicht zu schrei-

ben ist und den Uebergang zu der Druckschrift leicht bewerkstelligen läßt. *)

2. Das Lesen insbesondere.

33. **Welche Gesichtspunkte sind in Rücksicht des Leseunterrichts besonders ins Auge zu fassen?**

Zuerst die Frage: Wie soll in der Volksschule im Lesen unterrichtet werden? — dann die Frage: Was soll in der Volksschule gelesen werden?

34. **Was muß bei Beantwortung der erstern Frage zunächst maßgebend sein?**

Die verschiedenen Seiten des Unterrichtsgegenstandes oder die unterschiedenen und besondern Thätigkeiten, die beim Lesen in Betracht kommen.

35. **Welche sind diese?**

Wer lieset, kann, abgesehen von dem Inhalt des Gelesenen, eine gewisse mechanische Fertigkeit im Ablesen haben; das ist die mechanische Seite des Lesens; er kann aber auch das, was er lieset, freithätig in seinem Geiste verarbeiten, und diese Seite könnte man, im Gegensatze zu jener, die dynamische Seite des Lesens nennen.

36. **Welche unterschiedenen Thätigkeiten der Seele kommen bei dem dynamischen Lesen in Betracht?**

Zunächst der Verstand, der den Inhalt des Gelesenen begreift und verarbeitet, dann das Gemüth, in dem die Gefühle wach werden, die der Inhalt des Gelesenen hervorruft.

37. **Wie unterscheidet man das Lesen nach diesen beiden Rücksichten?**

In Rücksicht auf den Verstand als logisches (dem Verstande gemäßes), und in Rücksicht auf das Gemüth als ästhetisches (dem Gefühle gemäßes) Lesen.

38. **Welche Stufen ergeben sich hieraus für den Unterricht?**

---

*) Empfehlenswerthe Fibeln sind die von Schneider und Schenkwald, von J. H. Ch. Schmidt, und besonders die von Th. Hegener.

Drei Stufen: 1. die Stufe des mechanischen Lesens; 2. die Stufe des logischen Lesens; 3. die Stufe des ästhetischen Lesens.

39. **Sind diese Stufen strenge von einander zu trennen?**

Keineswegs; es soll nie rein mechanisch, ohne Rücksicht auf das Verständniß des Inhalts, gelesen werden; bei dem logischen Lesen ist zugleich die Lesefertigkeit zu erhöhen und nicht ohne Gefühl zu lesen; und bei dem ästhetischen Lesen soll auch noch die Lesefertigkeit geübt und der Vortrag stets auf das Verständniß des Gelesenen gegründet werden.

40. **Was haben denn die genannten Unterscheidungen zu bedeuten?**

Sie deuten an, auf welche Punkte bei den unterschiedenen Stufen des Leseunterrichts hauptsächlich und vorzugsweise das Augenmerk zu richten ist.

41. **Wie sind die drei Stufen des Leseunterrichts in der Volksschule zu sondern?**

Das mechanische Lesen gehört vorzugsweise in die Unterklasse, das logische Lesen in die Mittelklasse und das ästhetische Lesen in die Oberklasse der Volksschule.

42. **Worin besteht die mechanische Fertigkeit des Lesens?**

In der schnellen Uebersicht des Geschriebenen oder Gedruckten und in der Fähigkeit, Reihen von Buchstaben in den richtigen Lauten, Sylben und Wörtern darzustellen.

43. **Wie findet bei der Uebung im mechanischen Lesen die Berücksichtigung des logischen und ästhetischen Lesens Statt?**

Das Lesen werde nur durch die nothwendigsten Fragen nach dem Inhalt unterbrochen, und die Betonung werde dem Gedanken und dem Gefühle gemäß geübt, indem der Lehrer im richtigen Tone vor- und der Schüler ebenso nachlieset.

44. **Wie wird die Lesefertigkeit in besonders zweckmäßiger Weise geübt?**

Durch häufiges Chorlesen, welches mit dem Einzellesen abwechseln muß.

45. **Wie soll das Chorlesen Statt finden?**

Das Einzellesen muß dem Chorlesen jedes Mal vorhergehen und für dasselbe zum Muster dienen. Einzelne Wörter und Sätze werden so lange wiederholt, bis sie fertig gelesen werden. Der Lehrer leitet durch seine Stimme, indem er mitlieset, die richtige Aussprache und Betonung.

46. **Worin besteht das logische Lesen?**

Darin, daß der richtig verstandene Inhalt des Lesestücks auch diesem Verständniß gemäß betont wird.

47. **Wann versteht der Schüler den Inhalt eines Lesestücks?**

Wenn er die Bedeutung der Begriffswörter und die Bedeutung aller Beziehungen in den Sätzen kennt.

48. **Wann versteht der Schüler die Bedeutung der Begriffswörter?**

Wenn er die Bedeutung der abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter in der Bedeutung ihrer Bestandtheile erkennt und wenn er die figürliche Bedeutung eines Begriffsworts von der eigentlichen Bedeutung derselben richtig unterscheidet.

49. **Sollen die Wortbildungsübungen und die Uebungen, die zum Verständniß der Redefiguren verhelfen, in der Lesestunde vorgenommen werden?**

Sie müssen, mit der Sprachlehre verbunden, als besondere Uebungen vorgenommen und in der Lesestunde nur insofern berücksichtigt werden, als es zum Verständniß der Begriffswörter durchaus erforderlich ist.

50. **Wann versteht der Schüler die Beziehungen im Satze?**

Wenn er erkennt, wie Ein Begriff auf den andern, wie die unterschiedenen Begriffe auf den Sprechenden, und wie Ein Gedanke auf den andern, und die unterschiedenen Gedanken auf den Sprechenden bezogen werden.

51. Soll dem Schüler eine bewußte Einsicht in diese Verhältnisse verschafft werden?

Der Schüler kann die Beziehungen der Begriffe und Gedanken verstehen, ohne sich dieses Verständnisses klar bewußt zu sein. Was ihm in Rücksicht der Beziehungen zum Bewußtsein zu bringen ist, gehört nicht in die Lese-, sondern in die Sprachlehrstunde.

52. Was genügt in dieser Rücksicht für die Lesestunde?

Daß sich der Lehrer durch entsprechende Fragen überzeugt, dem Schüler sei keine Beziehung der Begriffe und Gedanken unverstanden geblieben. Eine sehr weit gehende Zergliederung der Begriffe und ihres Ausdrucks gehört nicht in die Lesestunde.

53. Warum nicht?

Weil sie dem Schüler die Freude an dem Inhalt, den Genuß des Lesestücks verleidet.

54. In wie fern betont der Schüler das Gelesene logisch richtig?

Wenn er den Sylbenton, den Wortton, den Satzton und den Redeton richtig anwendet.

55. Worin besteht der Sylbenton?

Darin, daß man Stamm und Endung eines abgeleiteten Wortes, Begriffswörter und Fürwörter durch die Betonung richtig unterscheidet.

56. Worin besteht der Wortton?

Darin, daß man in zusammengesetzten Wörtern Hauptwort und Beziehungswort der Zusammensetzung unterscheidet.

57. Worin besteht der Satzton?

Darin, daß man durch die Betonung das Eine Glied eines Satzverhältnisses von dem andern (das Subjekt vom Prädikat, das Attribut von seinem Dingworte, das Objekt von seinem Zeit- oder Eigenschaftsworte) richtig unterscheidet und doch beide Glieder als ein Satzverhältniß zu erkennen giebt.

58. Worin besteht der Redeton?

Darin, daß man in der Rede einen Begriff als den Gegensatz zu einem andern Begriff, und eine Beziehung als den Gegensatz zu einer andern Beziehung hervorhebt.

59. Wie werden diese verschiedenen Arten der Betonung in der Rede bewirkt?

Der Sylben-, der Wort- und der Satzton durch eine gewichtigere Aussprache (Tongewicht), der Redeton zugleich durch Hebung und Senkung der Stimme (Tonhöhe).

60. Welche Art der Betonung muß in der Schule besonders geübt werden?

Der Sylben-, der Wort- und der Satzton erheischen eine besondere Uebung nur für die wenigen Fälle, wo das Sprachgefühl nicht mit den Gesetzen der Sprache übereinstimmt oder wo es schwankend ist (wie in der Betonung der Wörter: lebendig, Krausemünze, Junggesell 2c.); in der Regel wendet jeder Mensch diese Art der Betonung richtig an, wenn er versteht, was er spricht, und wenn er so lieset, wie er spricht. Der Redeton muß besonders geübt werden.

61. Aus welchem Grunde?

Weil es oft schwer ist, die Gegensätze, die durch den Redeton sollen kund gegeben werden, zu erkennen und zu unterscheiden.

62. Wie soll der Redeton geübt werden?

Eben dadurch, daß man den Schüler auf die Gegensätze hinweiset, die unterschieden werden sollen.

63. Ist die richtige Anwendung des Redetons ein sicheres Zeichen, daß der Schüler das Gelesene wirklich verstehe?

Wenn der Schüler den Redeton nicht richtig anwendet, so ist das allerdings in der Regel ein Zeichen, daß er das Gelesene nicht verstanden hat; aber man darf nicht umgekehrt schließen; denn man kann auch dasjenige richtig betonen, was man nicht versteht.

64. Wie geht das zu?

Eine richtige Anwendung des Redetons beweiset nur, daß man die Gegensätze in den Begriffen und den Beziehungen

richtig aufgefaßt, nicht aber, daß man die Begriffe und Beziehungen wirklich verstanden hat.

65. **Was kommt außerdem bei dem logischen Lesen in Betracht?**

Die Beobachtung der Gedankenpausen, die in der Schrift durch die Satzzeichen (die Interpunktion) bezeichnet werden.

66. **Bezeichnen die Interpunktionen blos Gedankenpausen?**

Das Fragezeichen deutet auf einen Gegensatz, bezieht sich also auf den Redeton. Das Ausrufungszeichen bezeichnet eine Empfindung und kommt also hauptsächlich bei dem ästhetischen Lesen in Betrachtung.

67. **Worin besteht das ästhetische Lesen?**

Darin, daß man die Empfindung, die durch den Inhalt des Lesestücks erregt werden soll, durch die Betonung (pathetische Betonung) kund giebt.

68. **Wodurch giebt sich der Ton der Empfindung zu erkennen?**

Durch Hebung und Senkung der Stimme, durch den eigenthümlichen Klang der Stimme, durch stärkere und schwächere Tonkraft, durch Beschleunigung und Verzögerung der Rede, durch Pausen und mehreres Andere.

69. **Wie soll der Schüler die Empfindung beim Lesen kund geben?**

Gerade so, wie er sie hat; der Ton der Empfindung darf nicht erkünstelt, nicht erzwungen, nicht übertrieben werden.

70. **Was hält den Schüler ab, eine Empfindung, die er wirklich beim Lesen hat, auch zu offenbaren?**

Es ist oft falsche Scham, oft auch Ungelenkheit des Organs, was ihn abhält; durch vorsichtige Ermuthigung und durch das Beispiel anderer Schüler verliert sich mit der Zeit die falsche Scham und durch fleißige Uebung wird das Organ biegsamer.

71. **In welchem Falle insbesondere wird die pathetische Betonung leicht unnatürlich?**

Wenn der Leser eine Rolle spielen will, wie der Schau-

spieler; wenn er das Gelesene nicht so darstellt, wie es Jemand darstellen würde, der es mündlich mittheilte. Man ahmt ja, auch wenn man lebhaft erzählt, nicht das Stöhnen eines Kranken, das Röcheln eines Sterbenden, den Ausdruck des Frohlockens oder Wehklagens in der Weise nach, wie es der Schauspieler thun muß, der die Rolle eines Kranken, Sterbenden 2c. spielt.

72. **Ist demnach bei der Uebung des ästhetischen Lesens die Individualität der verschiedenen Schüler zu berücksichtigen?**

Allerdings; Mädchen empfinden in der Regel lebhafter, als Knaben; lebhaften, aufgeweckten Schülern sind andere Gefühle natürlich, als minder lebhaften und unaufgeweckten, ältern Schülern andere, als jüngern Schülern 2c.

73. **Welche Gefühle sind dem Gemüthe des Kindes natürlich?**

Religiöse Gefühle, das Gefühl der Liebe, Freundschaft, Dankbarkeit, der Freude, der Bewunderung, des Mitgefühls; weniger die Gefühle der Wehmuth, der Trauer 2c.

74. **Ist die Erkünstelung des pathetischen Redetons sehr nachtheilig?**

In jedem Falle, besonders aber in Rücksicht der religiösen Gefühle; denn wenn das Kind den Ausdruck eines religiösen Gefühls, das es nicht hat, zur Schau trägt, so ist es ein kleiner Heuchler, ein Scheinheiliger.

75. **Warum ist es wichtig, daß der Lehrer selbst richtig und schön zu lesen versteht?**

Weil sonst die Schüler kein Muster und Vorbild im Lesen haben, und weil der Lehrer, indem er den Schülern Etwas vorlieset, in der eindringlichsten Weise auf den Verstand und das Gemüth derselben einzuwirken vermag.

76. **Wie kann sich der Lehrer im richtigen und schönen Lesen vervollkommnen?**

Durch Aufmerksamkeit auf ausgezeichnete Leser, durch das Studium der Grammatik und der Leseregeln und besonders

dadurch, daß er, indem er sich selbst oder Andern laut vorlieset, im Lesen übt und vervollkommnet.

77. **Worauf ist bei der Auswahl des Lesestoffs zu sehen?**

Sowohl auf den Inhalt als auf die Form der Darstellung.

78. **Wann ist der Inhalt des Lesestoffs für die Schule angemessen?**

Wenn er der fortschreitenden Bildung des Verstandes und des Gemüthes entspricht.

79. **Wann ist der Inhalt des Lesestoffs der Bildung des Verstandes angemessen?**

Wenn derselbe aus dem Leben gegriffen ist, das Leben darstellt, wahrhaft belehrend ist und nur Wissenwürdiges und Behaltenswerthes darstellt.

80. **Was ist besonders belehrend, wissenswürdig und behaltenswerth?**

Edle und große Gedanken über Gott und seine Eigenschaften, über die Natur, ihre Kräfte, Erscheinungen, Wirkungen und Einrichtungen, und über den Menschen, sein Wesen, seine Schicksale, seine Geschichte und sein Walten in der Welt.

81. **Soll denn das Lesebuch eine übersichtliche Darstellung alles Wissenswürdigen aus der Naturlehre, Naturgeschichte, Geschichte und Geographie in sich fassen?**

Keineswegs; denn das Lesebuch würde so entweder nur trockne Uebersichten enthalten oder zu weit ausgedehnt werden, und zudem nicht den Anforderungen genügen können, die wir an die Form des Lesestoffs zu machen haben.

82. **Wann entspricht der Lesestoff der Bildung, die das Gemüth des Schülers erheischt?**

Wenn er wahrhaft religiöse und tugendhafte Gesinnungen und den Sinn für das Schöne und Erhabene in der Natur und im Menschenleben erweckt.

83. Welche Darstellungen eignen sich in dieser Rücksicht für das Lesebuch?

Erzählungen, Schilderungen, Betrachtungen und poetische Darstellungen aller Art.

84. Soll das Lesebuch zugleich ein Erbauungsbuch sein?

Insofern es religiöse Gedanken enthält und religiöse Empfindungen veranlaßt, allerdings; aber es soll nicht gerade Gebetsformeln enthalten oder im Predigertone abgefaßt sein.

85. Wie soll im Allgemeinen die Form der Darstellung in einem Schullesebuche beschaffen sein?

Einfach und populär, doch überall korrekt und mustergültig; in der Gedankenfolge entwickelnd und anregend, nicht gelehrt-wissenschaftlich und docirend.

86. Woher sollen die Aufsätze für das Lesebuch genommen werden?

Sie sollen den Werken der klassischen Nationalliteratur entnommen und nicht etwa für die Schule gemacht werden.

87. Warum eignen sich die Erzeugnisse der klassischen Nationalliteratur für das Lesebuch?

Weil diese Erzeugnisse, was den Inhalt betrifft, die edelsten, und, was die Form betrifft, die vollkommensten sind; und weil jeder Mensch ein Recht auf denjenigen Theil der Nationalliteratur hat, der die Allseitigkeit seiner Geistes- und Gemüthsbildung zu fördern vermag. Schon die Fibel und das zunächst folgende Lesebuch sollen möglichst werthvolle und in der Form vollkommne Lesestücke enthalten.

88. Soll in dem Lesebuche nicht besonders auf die Sprachformen Rücksicht genommen werden?

Es ist wünschenswerth, daß in der Fibel und in dem zunächst folgenden Lesebuche alle eigenthümlich hochdeutschen Sprachformen und Ausdrucksweisen in geordneter Aufeinanderfolge und an musterhaften Beispielen zur Anschauung und Uebung gebracht werden.

89. Soll in dem Lesebuche nicht auf die unter-

schiedenen Formen der mündlichen und schriftlichen Darstellung besonders Rücksicht genommen werden?

In dem Lesebuche sollen alle Formen der Darstellung in mustergültigen Beispielen zur Anschauung gebracht werden; und solche Beispiele liefern von selbst Stoff zu den mannichfaltigsten Uebungen in der mündlichen und schriftlichen Darstellung.

3. Das Schreiben insbesondere.

90. Welche Theile umfaßt der Schreibunterricht, insofern er überhaupt beim Sprachunterricht in Betracht kommt?

Den Unterricht in der richtigen Darstellung der Schriftzeichen und den Unterricht, der die Darstellung eigener Gedanken bezweckt.

a) Die richtige Darstellung der Schriftzeichen.

91. Welche Theile umfaßt die Darstellung der Schriftzeichen?

Erstens: die Bezeichnung der Sprachlaute durch die richtigen Buchstaben (Orthographie); zweitens: die richtige Anwendung der Satzzeichen (Interpunktion).

92. Soll in der Schule die richtige Darstellung der Schriftsprache nach Regeln erlernt werden?

Man mag die Orthographie durch bloßes Lesen und Schreiben (Einprägung der Wortbilder) einüben können; die richtige Interpunktion ist auf diese Weise nicht gründlich zu erlernen.

93. Sollte man denn nicht wenigstens die Orthographie auf diesem Wege (nach der bloßen Anschauung der Wortbilder) einüben?

Dieser Weg ist nicht der naturgemäße Weg; denn man schreibt unmittelbar, was man hört und wie man es hört, nicht wie man es Andere hat schreiben sehen; — er ist auch nicht der sicherste Weg; denn man kann sich nicht leicht von

jedem Worte, das man muß richtig schreiben können, das richtige Bild einprägen; — er ist auch nicht der der Forderung an die Methode angemessenste Weg; denn man lernt auf ihm höchstens die Wörter richtig schreiben und mechanisch nachbilden, ohne ein Verständniß darüber zu erlangen.

94. **Ist es denn nicht angemessen, statt der Regel: „Schreibe, wie Du sprichst" die umgekehrte Regel: „Sprich', wie Du schreibst" zu geben?**

Da das Sprechen das Erste, Ursprüngliche, Unabhängige, und das Schreiben das Zweite, das Zeichen, das Abhängige ist, so ist die Umkehrung der Regel der Natur des Gegenstandes nicht gemäß.

95. **Ist es zweckmäßig, einen von dem übrigen Sprachunterricht gesonderten Unterricht in der Orthographie und Interpunktion zu ertheilen?**

Der Unterricht und die Uebungen in der Schriftsprache werden in naturgemäßer Weise mit dem ersten Lesen und Schreiben und mit der Sprachlehre verbunden. Die Regeln der Orthographie sind in der Lehre von den Wortarten, ihrer Bildung und ihrer Biegung, und die Regeln der Interpunktion sind in der Satzlehre begründet.

96. **Soll man denn nicht zuletzt die Regeln der Schriftsprache kurz und übersichtlich zusammenstellen?**

Eine kurze Zusammenstellung derselben, mit den nöthigen Beispielen versehen, kann für den Schüler recht nützlich sein.

97. **Welche Hauptregeln soll man allen übrigen Regeln der Orthographie zu Grunde legen?**

Die bekannten drei Regeln: 1. Richte Dich beim Schreiben nach der richtigen Aussprache. 2. Läßt Dich die Aussprache in Zweifel, so richte Dich nach der Abstammung. 3. Läßt Dich auch die Abstammung in Zweifel, so richte Dich nach dem Schriftgebrauch.

98. **Welche Hauptregeln liegen allen übrigen Regeln der Interpunktion zu Grunde?**

Folgende Regeln: 1. Unterscheide Urtheilsätze (.), Frage-

sätze (?), Wunschsätze und Heischesätze (!); 2. unterscheide angeführte Urtheile und Fragen („) von Urtheilen und Fragen der Sprechenden (. ?); 3. unterscheide in den verbundenen Sätzen die Gedankenpausen nach ihrer Größe durch das Komma (,), das Semikolon (;), das Kolon (:) und den Schlußpunkt (.).

b) Die schriftliche Darstellung der Gedanken.

99. **Unterscheidet sich die schriftliche Darstellung der Gedanken in ihren Formen wesentlich von der mündlichen Darstellung der Gedanken?**

Nein; beide bedienen sich derselben Sprachformen, um Gedanken mitzutheilen; die schriftliche Mittheilung der Gedanken soll die mündliche Mittheilung derselben nur vertreten.

100. **Was folgt aus dieser Wahrheit?**

Daß Jeder, der Gedanken schriftlich mittheilen will, sie vorab muß mündlich darstellen können.

101. **Hat denn die schriftliche Darstellung nicht auch ihre besondern Schwierigkeiten?**

Ueber der mechanischen Verrichtung des Schreibens, durch die Aufmerksamkeit auf die Zeichen der Darstellung kommen die darzustellenden Gedanken leicht abhanden oder wenigstens aus dem Zusammenhange.

102. **Wie ist diese Schwierigkeit zu überwinden?**

Dadurch, daß man eine Rede, die man in die Schrift übertragen will, so lange mündlich wiederholt, bis sie dem Geiste und dem Sprachorgane geläufig geworden ist. Die Schwierigkeit kann nur durch fortgesetzte Uebung überwunden werden.

103. **Warum wird es aber, abgesehen von dieser Schwierigkeit, Manchen schwer, etwas schriftlich mit Gewandtheit darzustellen?**

Weil es ihm eben so schwer wird, die darzustellenden Gedanken mündlich auszudrücken.

104. Was ist der Grund dieser Schwierigkeit bei der mündlichen und schriftlichen Darstellung?

Wem es schwer wird, einen Gedanken darzustellen, dem fehlt entweder die Form der Darstellung, oder es fehlt ihm der Inhalt der Darstellung, der Gedanke selbst.

105. In wie fern bringt die Form der Darstellung Schwierigkeiten für den schriftlichen Ausdruck zu wege?

Man schreibt in hochdeutscher Sprache, und wer nur der Ausdrucksweise der Volksmundart, nicht aber der Ausdrucksweise der hochdeutschen Sprache mächtig ist, kann sich nicht mit Geläufigkeit schriftlich ausdrücken.

106. Welche Punkte des Unterschiedes zwischen der Volksmundart und der hochdeutschen Sprache kommen hier hauptsächlich in Betracht?

Die Volksmundart und das Hochdeutsche unterscheiden sich: 1. in den Lautverhältnissen; 2. in den Wortformen (die Volksmundart bezeichnet die Begriffe mehr durch Stammwörter, als durch Ableitungen, und hat zum Theil andere Formen der Ableitung und Zusammensetzung, als das Hochdeutsche); 3. in dem Wort- und Begriffsvorrath (die Mundart hat zum Theil andere Wörter und Begriffe, als das Hochdeutsche; es fehlen ihr viele nicht-sinnliche und abstrakte Begriffe, die das Hochdeutsche hat); 4. in den Redefiguren (das Hochdeutsche bedient sich nicht selten anderer Redefiguren, als die Mundart); 5. in der Satzbildung (die Mundart hat andere Ausdrucksweisen für die Satzverhältnisse [andere Kasus, Präpositionen, wie andere Rektion] und eine andere Satzverbindung, weniger und einfachere Nebensätze, andere Konjunktionen, keine so verschlungene und künstliche Satzverbindung, als das Hochdeutsche).

107. Wie soll der Schüler die Eigenthümlichkeiten des Hochdeutschen kennen und gebrauchen lernen?

Durch Vergleichung mit dem Mundartischen; die Lautverhältnisse beim Lesen, die hochdeutschen Begriffs- und Wort-

formen in besonderen Wortbildungsübungen; die hochdeutsche Ausdrucksform in der Sprachlehre und die hochdeutsche Satzbildung insbesondere in der Satzlehre (Syntax).

108. Soll bei allen diesen Uebungen auf die schriftliche Darstellung insbesondere Rücksicht genommen werden?

Ja; indem man die unterschiedenen Uebungen jederzeit zugleich schriftlich darstellen läßt.

109. Ist es zweckmäßig, den Schüler Gedanken in die zu übende Sprachform bringen zu lassen?

Es ist nicht naturgemäß, Gedanken einer gewissen gegebenen Sprachform gemäß zu bilden; vielmehr muß mit dem Gedanken jederzeit auch die Form seines Ausdrucks geboren werden.

110. Wie sollen denn die Uebungen angestellt werden?

Hauptsächlich durch Umbildung; indem man die gegebene mundartische Form in die hochdeutsche, oder indem man die Eine hochdeutsche Form in die andere übertragen läßt; aber auch, indem man den Schüler anhält, Wörter und Sätze der zu übenden Form in Lesestücken aufzufinden.

111. Welche Formübungen sind besonders wirksam?

Uebersetzungen aus der Mundart in das Hochdeutsche.

112. Woher nimmt man den Stoff zu diesen Uebungen?

Die Kinder bringen ihn mit in die Schule; die meisten Kinder besitzen einen reichen Vorrath von volksthümlichen Erzählungen, Märchen, Sagen, Fabeln, Sprichwörtern, Liedern, die sich ganz vorzüglich zur Uebertragung in das Hochdeutsche eignen.

113. Sind diese volksthümlichen Erzeugnisse ein zweckmäßiger Bildungsstoff für die Volksschule?

Weil sie aus dem inneren Leben des Volkes hervorgegangen sind und dieses Leben darstellen, so sind sie der natur-

gemäßeste und geeignetste Bildungsstoff für die Kinder des Volkes.

114. **Wie soll man solche volksthümlichen Erzeugnisse in das Hochdeutsche übertragen lassen?**

Man läßt das Stück zuerst von einem Kinde oder von mehreren Kindern in der Mundart darstellen, dann Satz für Satz mündlich übersetzen; darauf macht man die Schüler auf die abweichende Ausdrucksweise des Hochdeutschen aufmerksam, läßt Wörter und Sätze mit andern vertauschen, und das Ganze in hochdeutscher Form so lange wiederholen, bis es den Schülern geläufig geworden, und zuletzt es niederschreiben.

115. **Wie ist die hochdeutsche Ausdrucksweise durch Umbildung der in dem Lesebuche vorhandenen Aufsätze zu üben?**

Es lassen sich zu dem angegebenen Zwecke mannichfache grammatische und stilistische Uebungen vornehmen. Wir wollen nur einige der leichteren und einige schwerere anführen: 1. Vertauschung der Ausdrücke, insbesondere der figürlichen Ausdrücke. 2. Umwandlung der Satzformen; der angeführten Rede in die Rede der sprechenden Person, und umgekehrt. 3. Umwandlung der Satzverbindung, der untergeordneten in die beigeordnete ꝛc. 4. Nachbildung einer Erzählung (Fabel, Parabel), indem man die Handlung mit einer andern, die handelnden Personen mit andern vertauschen läßt. 5. Kürzere Darstellung einer Erzählung oder Beschreibung; Auszug. 6. Umbildung eines Aufsatzes, indem man den Zweck desselben verändert. 7. Umbildung der dramatischen Form in die Erzählungsform. 8. Umbildung einer Erzählung in die dialogische Form.

116. **Reichen die Stilübungen der angegebenen Art für die Volksschule aus?**

Sie müssen den Hauptheil der Stilübungen für die Volksschule ausmachen, und werden in den meisten Fällen vollkommen ausreichen.

117. **Soll der Schüler der Volksschule nicht**

eigene Gedanken in mehr selbstständiger Weise schriftlich darstellen lernen?

Er soll nicht alle Arten schriftlicher Aufsätze anfertigen lernen; denn zu manchen Aufsätzen sind Gedanken erforderlich, die der Schüler der Volksschule nicht haben kann, und manche Aufsätze erfordern eine Form der Darstellung, die man nur durch langjährige Uebung, und einen Geschmack, den man nur durch das Studium ausgezeichneter Muster erlangt, und wieder andere setzen eine Selbstständigkeit des Urtheils und eine Fülle von Gefühlen voraus, für die der Schüler der Volksschule noch nicht herangereift ist.

118. Welche Aufsätze sollen demnach von der Volksschule ausgeschlossen sein?

Alle eigentlichen Abhandlungen, Schilderungen und Reden, die auf das Gemüth berechnet sind, und alle Aufsätze, die eine poetische Darstellung zum Zweck haben.

119. Ist der Schüler der Volksschule überhaupt nicht fähig, eigene Gedanken darzustellen?

Schon das kleine Kind hat Gedanken, und jeder Gedanke ist ein Erzeugniß und ein Eigenthum desjenigen, der ihn hat.

120. Welche Aufsätze sind für die Volksschule geeignet?

Kleine Erzählungen (Nacherzählung des Gehörten, Gelesenen, Erzählung eigener Erlebnisse); kleine Beschreibungen (wie Dinge beschaffen, zusammengesetzt, gemacht sind, aussehen; Beschreibung, wie Etwas geschieht; Bilderbeschreibung, Beschreibung des wirklich Wahrzunehmenden und Angabe dessen, was man sich bei dem Wahrgenommenen denkt); kleine Geschäftsaufsätze und Briefe.

121. Wie soll der Lehrer solche Aufsätze anfertigen lassen?

Er muß zuerst die darzustellenden Gedanken in dem Schüler so entwickeln, wie sie sich möglicher Weise in dem eigenen Geiste des Schülers entwickeln könnten; der Aufsatz muß vielfach durchgesprochen und mündlich vollkommen geläufig

dargestellt werden; alsdann wird er geschrieben, von dem Lehrer und den Schülern korrigirt, und von dem Schüler wieder abgeschrieben.

122. Ist dabei noch auf irgend Etwas Rücksicht zu nehmen?

Wenn Jemand einen Aufsatz schreibt, so hat er dabei einen Zweck, und richtet den Aufsatz diesem Zwecke gemäß ein. Es ist durchaus nöthig, daß sich der Schüler bei jedem Aufsatze eines solchen Zweckes deutlich bewußt sei, sich entweder in der Lage und den Verhältnissen, durch welche der Aufsatz veranlaßt wurde, selbst befinde, oder in dieselben lebhaft hinein versetzt werde.

4. Die Sprachlehre.

123. Es ist in neuester Zeit oft behauptet, die Sprachlehre sei für die Volksschule ein sehr überflüssiger Unterrichtsgegenstand; ist sie das in der That?

Gewiß nicht; denn wenn wir für eine sehr niedrig stehende Schule als Minimum annehmen dürfen, daß die Schüler eine kleine Rechnung aufstellen und in derselben die Substantiven mit großen Anfangsbuchstaben darstellen und Kommata und Punkte einigermaßen richtig anwenden lernen, so kann man schon die Sprachlehre nicht ganz entbehren.

124. Welche Forderung ist man in Rücksicht der Sprachbildung an jede Volksschule zu machen berechtigt?

Daß jeder Schüler die hochdeutsche Sprache genügend verstehen lerne.

125. Wann versteht Jemand aus dem Volke die Sprache genügend?

Wenn er den Inhalt einer populären Predigt, der Bibel, des Gesangbuches, eines Volksbuches, die Aussprüche des Gesetzgebers und die des Richters versteht, ohne dabei eines Uebersetzers und Auslegers zu bedürfen.

126. Darf man mehr von den Leistungen der Volksschule erwarten, als die Anstrebung dieses Zieles?

Gewiß; der Schüler soll auch diejenigen Erzeugnisse der klassischen Nationalliteratur, die für das Volk geeignet sind, verstehen und genießen lernen; und er soll das Hochdeutsche richtig und so geläufig sprechen und schreiben lernen, als es für seinen Lebensverkehr nothwendig ist.

127. Ist es zu allem Diesen für den Schüler der Volksschule nicht hinreichend, wenn blos sein Sprachgefühl gebildet wird?

Von dem bloßen Sprachgefühl geleitet lernt der Mensch nur seine Muttersprache — der Volksschüler die Volksmundart — geläufig und richtig sprechen. Ein solches Sprachgefühl würde für das Hochdeutsche nur derjenige erlangen, der es von Jugend auf nicht anders als richtig hätte sprechen hören. Aber selbst Personen aus den höhern Ständen, Personen, welche die Werke unserer Klassiker gelesen haben, sprechen und schreiben das Hochdeutsche nicht immer rein und ohne Fehler gegen die Grammatik.

128. Aber ließe sich gleichwohl das hinreichende Verständniß und der richtige Gebrauch des Hochdeutschen nicht durch bloße Uebung im Sprechen, Lesen und Schreiben und ohne eine planmäßig geordnete Anleitung erlangen?

Die zahllosen Sprachlehren, die seit mehr als hundert Jahren erschienen sind, beweisen, daß selbst für die Gebildeten das Bedürfniß vorhanden war, für die hochdeutsche Sprache und Schrift eine bestimmte Anleitung zu haben.

129. Können aber die Ubungen im Lesen, Sprechen und Schreiben nicht dennoch in einer Weise angestellt werden, daß sie den Unterricht in der Sprachlehre entbehrlich machen?

Ließe sich das auch auf irgend einem Wege bewerkstelligen, so wäre dieser Weg doch sicher nicht der nächste, einfachste, bequemste und sicherste Weg.

130. **Warum nicht?**

Weil auch das Kind gern fragt: „Warum“, und weil es ein Recht hat, so zu fragen. Soll das Kind die Dingwörter mit großen Anfangsbuchstaben schreiben, so ist das nächste und einfachste Mittel dazu, daß man es die Dingwörter von andern Wörtern unterscheiden lehrt; soll es ein Verb mit dem richtigen Kasus gebrauchen, so ist dazu der bequemste und sicherste Weg, wenn man ihm zu dem Bewußtsein verhilft, wie gewisse Verben gewisse Kasus regieren.

131. **Aber läßt sich dergleichen nicht gelegentlich beim Lesen abmachen? Bedarf es dazu eines geordneten Unterrichts in der Sprachlehre?**

Man begnügt sich allerdings in vielen Volksschulen, gelegentlich in der Lesestunde dem Schüler die auffallendsten Sprachformen zur Erkenntniß zu bringen und ihn diese oder jene Sprachregel, auf die das Lesestück eben hinführt, merken und in Anwendung bringen zu lassen.

132. **Was ist von diesem Verfahren zu halten?**

Es stört, wie wir bereits bemerkt haben, die rechte Wirksamkeit der Lesestunde, indem es den Schüler von dem Inhalt des Lesestücks abzieht. In den Gang des Sprachunterrichts ist bei diesem Verfahren nicht Einheit und Ordnung und innerer Zusammenhang zu bringen; die Formen und Regeln, die der Schüler kennen lernt, haben keine lebendige Bedeutung für ihn, werden wenig von ihm beachtet und bald wieder vergessen; Lehrer und Schüler bewegen sich hin und her und wissen nicht Wohin und Woher, der Sprachunterricht wird zu einem bunten Durcheinander und der Schüler gewinnt weder Einsicht noch Uebersicht der Sprache.

133. **Soll denn der Schüler eine wirkliche Uebersicht der Sprache erlangen? Soll er sich eines Systems der Sprache bewußt werden?**

Wir müssen die Frage allerdings mit Ja beantworten.

134. **Heißt das nicht etwas Unerreichbares erstreben, etwas Ueberschwengliches wollen?**

Es würde allerdings barer Unsinn sein, wenn man dem

Schüler ein wissenschaftliches System der Grammatik geben, und ihm den innern Organismus der Sprache zum Bewußtsein bringen wollte; das hat aber auch noch nie ein Schulmann gewollt, das haben selbst diejenigen nicht gewollt, die das Theoretisiren zu weit getrieben haben.

135. Ist es denn überhaupt möglich, den Schüler der Volksschule ein System der Sprache kennen zu lehren?

Eben so wohl, als es möglich ist, ihn ein System in der Natur erkennen zu lassen. Ein Schüler, der nur organische von unorganischen Wesen unterscheidet, hat ein System der Natur, und ein Schüler, der in dem Satze das Ding, von dem Etwas ausgesagt wird, (das Subjekt) von demjenigen, was von dem Ding ausgesagt wird (dem Prädikat) unterscheidet, hat ein System der Sprache; d. h. Beide haben ein Allgemeines, auf das sich alles Besondere zurückführen läßt.

136. Ist es nothwendig und ist es wünschenswerth, daß man den Schüler der Volksschule ein System der Sprache anschauen lasse?

Soll der Schüler eine wirkiche Einsicht in die Sprache und durch diese Einsicht formelle Bildung gewinnen, so muß sie ihm als ein System vorgeführt werden; er muß jedes Besondere als den Bestandtheil eines Allgemeinen anschauen lernen.

137. Wird die Bestrebung, dem Schüler ein System der Sprache vorzuführen, nicht leicht zu abstrakten Erörterungen, zu einem wissenschaftlichen Treiben führen, das in die Volksschule nicht gehört?

Das ist nicht zu fürchten, wenn man sich für den Unterricht ein erreichbares praktisches Ziel vor Augen stellt, und sich zur Erreichung desselben nur solcher Mittel bedient, die der Natur des Schülers und dem Wesen des Unterrichtsgegenstandes gemäß sind.

138. Welches ist das erreichbare Ziel für den Unterricht in der Sprachlehre?

Der Schüler soll sich der Eigenthümlichkeit der hochdeutschen Sprache, entgegen der Eigenthümlichkeit der Volksmundart, die er spricht, bewußt werden, und die hochdeutsche Sprache ihrer Eigenthümlichkeit gemäß gebrauchen lernen.

139. Welches sind die naturgemäßen Mittel zur Erreichung dieses Zieles?

Man muß die hochdeutsche Sprache mit der Volksmundart vergleichen lassen und das Sprachgefühl des Schülers für die Eigenthümlichkeit der hochdeutschen Sprache empfänglich machen.

140. Warum ist es nothwendig, daß in der Volksschule die Mundart des Volkes berücksichtigt werde?

Die Volksmundart ist dem Kinde geläufig, es denkt in ihr, sein Sprachgefühl ist für dieselbe ausgebildet; es ist naturgemäß, daß dieses Bekannte, Vorhandene, dem Unbekannten, zu Erlangenden — der hochdeutschen Sprache, und folgeweise aller Bildung zur Grundlage diene.

141. Ist es auch in anderer Rücksicht wichtig, daß in der Volksschule die Volksmundart berücksichtigt werde?

Die Anhänglichkeit an die Nation wurzelt in der Anhänglichkeit an die Heimath. Man muß den Menschen zuerst in der Heimath fest machen und den Sinn für die Heimath, für ihr Wesen und ihre Eigenthümlichkeit beleben, um den Sinn für die Nationalität zu gewinnen und zu befestigen.

142. Wie verhält sich in dieser Rücksicht die hochdeutsche Sprache?

Die hochdeutsche Sprache ist Abdruck und Bild (Typus) der deutschen Nationalität und der deutschen Einheit. Wie aber die Nationalität des deutschen Volkes in der Besonderheit der deutschen Stämme wurzelt, so empfängt die hochdeutsche Sprache Nahrung und Lebenskraft aus den Volksmundarten; wie sich das Sprachgefühl für die specielle Mund-

art in das Sprachgefühl für das Hochdeutsche veredelt, so geht das Gefühl für die Heimath in das Gefühl für das gesammte Vaterland über; und der Sinn für die Poesie des einzelnen Volksstammes soll die Grundlage sein für den Genuß der edelsten Blüthen unserer Literatur, die ihre Nahrung aus derselben Wurzel ziehen.

143. Stehen die Mundarten wirklich in so naher Beziehung zu dem Volksleben?

Die ganze Anschauungs- und Gefühlsweise des Volkes, sein Verstand, sein Witz, seine Weisheit, sein Haß und seine Liebe, seine Freude und sein Leid offenbaren sich in der Volksmundart, und die Poesie des Volkes prägt sich in seinen wundersamen Märchen, seinen schauerlichen Sagen, seinen wehmüthigen und tragischen Liedern und selbst in seinen lustigen und derben Schwänken aus.

144. Was folgt hieraus für den Volksschullehrer?

Daß er, der Freund und Bildner des Volkes, sich mit der Volksmundart und ihren Erzeugnissen vertraut machen und die erlangte Erkenntniß zu seinen besten Zwecken anwenden soll.

145. Wird die Schule nicht allmählich die Volksmundart verbannen nnd an ihre Stelle das Hochdeutsche bringen?

Das ist nicht möglich; denn das Volk liebt seine Sprache wie seine Heimath und läßt sich dieselbe nicht nehmen.

146. Aber wenn es geschehen könnte, wäre es nicht wünschenswerth, daß es auch wirklich geschehe?

Man würde mit der Mundart dem Volksstamme seine Eigenthümlichkeit, seinen Charakter nehmen und das Volksleben in seinen Wurzeln beschädigen.

147. Würde das Hochdeutsche, wenn man die Volksmundarten verbannte, gewinnen oder verlieren?

Die Volksmundarten sind der Boden, in dem das Hochdeutsche wurzelt, aus dem es fortwährend seine Nahrung

zieht; dem Hochdeutschen diesen Boden entziehen, hieße seine innere Lebensfähigkeit ertödten.

148. Ist es nicht ein Rückschritt, wenn man die aus der Volksschule verbannten Mundarten in dieselben wieder einführen will?

Von den Mundarten ist aus den Volksschulen Nichts als das Lautverhältniß verbannt gewesen, und auch dieses nur unvollkommen; die ganze Ausdrucksweise, die Bildung der Satzverhältnisse, der Sätze und ihre Verbindung ist in den Schulen der Volksmundart gemäß geblieben; die Mundart ist nur zum Schein aus den Voklsschulen verbannt gewesen.

149. Und soll darum die Volksmundart nun wirklich die Stelle einnehmen, die das Hochdeutsche nur zum Schein inne hatte?

Im Gegentheil; vermittelst der Volksmundarten soll das Hochdeutsche wirklich in die Volksschule Eingang finden.

150. Wird es nicht Anstoß erregen, wenn man die Laut-Verhältnisse der Volksmundart in der Schule hört?

Höchstens bei eingefleischten Pedanten und bei unwissenden Menschen aus dem Volke selbst. Aber auch diese Besorgniß ist nicht von großer Bedeutung; denn wie wir bereits dargethan haben, liegt der größte Unterschied zwischen dem Hochdeutschen und den Mundarten nicht in den Lautverhältnissen, und die Schüler werden sich sehr bald, schon in den ersten Schuljahren, alle bedeutsamen Lautverhältnisse aneignen.

151. Wie läßt sich am zweckmäßigsten das hochdeutsche Lautverhältniß üben?

Der Schüler fühlt sehr leicht die strenge Gesetzlichkeit der Erscheinungen heraus; man bringe hochdeutsche Wörter nach den in der Mundart abweichenden Lautverhältnissen in Reihen; man stelle mundartische und hochdeutsche Flexionsformen neben einander, und halte jederzeit, besonders beim Lesen, auf eine reine hochdeutsche Aussprache.

152. Wie sollen die Uebungen in der Wortbildung angestellt werden?

Mundartische Wortformen müssen in die zu erlernenden hochdeutschen Wortformen übertragen, aber es muß stets dafür gesorgt werden, daß der Schüler sich zugleich die hochdeutsche Begriffsform aneignet. Es kommen dabei hauptsächlich die vielen nicht-sinnlichen und abstrakten Begriffe des Hochdeutschen und auch die dem Hochdeutschen eigenthümlichen Redefiguren in Betracht.

153. Wie sollen die syntaktischen Verhältnisse geübt werden?

Hauptsächlich durch Uebertragung der mundartischen Ausdrucksweise — der mundartischen Kasus, Präpositionen, Konjunktionen — in die entsprechenden hochdeutschen Formen, durch Umwandlung mundartischer Satzverbindungen in hochdeutsche, und umgekehrt. Uebersetzungen dieser Art sind, wie wir bereits bemerkt haben, zugleich vortreffliche Stilübungen.

154. Wie sind dem Schüler die grammatischen Anschauungen überhaupt zu verschaffen?

Er muß angeleitet werden, aus gegebenen Beispielen das grammatische Gesetz und die grammatische Regel selbst aufzufinden und selbstthätig das in den Beispielen Entdeckte zusammenzustellen und in ein System zu bringen.

155. Muß der Lehrer die Volksmundart genau und gründlich kennen lernen?

Allerdings. Der Lehrer lernt das Volk nicht kennen, wenn ihm die Sprache des Volkes fremd bleibt; wenn er sie schätzen und liebgewinnen lernt, so lernt er das Volk selbst schätzen und liebgewinnen. Er muß die Volksmundart aber hauptsächlich in ihren Abweichungen von dem Hochdeutschen kennen lernen, damit er die Uebung des letztern naturgemäß an die Erscheinungen der Mundart anknüpfen könne.

156. Wie lernt der Lehrer die Volksmundart kennen?

Durch den Verkehr mit Personen, welche die Volksmundart sprechen, dadurch, daß er selbst sie spricht, dadurch, daß

er die Spracherscheinungen der Mundart sammelt, und endlich durch sorgfältige Vergleichung des Hochdeutschen mit der Mundart, durch das Studium geeigneter Wörterbücher (Idiotika) und der Sammelwerke, welche mundartische Sprachproben enthalten.*)

157. Kann der Volksschullehrer eines gründlichen Studiums der hochdeutschen Grammatik entrathen?

Gewiß nicht; ohne eine gründliche Kenntniß der hochdeutschen Grammatik ist die eigene Sprachbildung des Lehrers nur oberflächlich; er kann die Mundarten nicht mit dem Hochdeutschen vergleichen, wenn er dieses nicht gründlich kennt; sein Sprachunterricht wird stets mangelhaft und ungenügend und er selbst wird ein bloßer Praktikant bleiben, wenn er nicht in das Wesen und den innern Bau der hochdeutschen Sprache eingedrungen ist.

(F. C. Honcamp.)

---

4. Der Unterricht in der Naturgeschichte.

I. Die Bedeutung des Gegenstandes.

1. Gehört die Naturgeschichte in die Volksschule?

Wenn die Volksschule ihren Zweck erfüllen will, dann darf der Unterricht der Naturgeschichte nicht fehlen.**)

Die Volksschule hat neben anderen Zwecken den Zweck, den Schüler so zu bilden, daß er ein sittlicher und einsichtsvoller Mensch werde.

Dieses geschieht dadurch, daß dieselbe alle geistigen Kräfte des Schülers harmonisch entwickelt zur Selbstthätigkeit des Handelns und Denkens.

Die Naturgeschichte enthält geistige Bildungselemente.

Die Naturgeschichte umfaßt die Kenntniß der organischen und unorganischen Natur.

---

*) Ein ausgezeichnetes Sammelwerk ist: „Germaniens Völkerstimmen, von J. M. Fürmenich." Berlin, Schlesingersche Buch- und Musikalienhandlung. — H. Schütz (früher Lehrer in Siegen, jetzt in Minden) hat die Siegen'sche Mundart in Schulprogrammen zusammengellt. Jeder Lehrer übe diese Pflicht! A. D.

**) Kützing, die Naturwissenschaft in den Schulen.

2. Wo liegen ihre geistigen Bildungselemente?

Die Natur zeigt sich nach drei verschiedenen Seiten: zuerst als Raum erfüllende Masse — die Dinge in ihrer äußeren Erscheinung — dann erscheint sie in wiederholter unausgesetzter Thätigkeit, und so offenbart sich zuletzt in der thätigen Masse das Naturgesetz: — in diesen drei Seiten der Natur liegen die geistigen Bildungselemente.

3. Welches ist der erste Grad der Bildung durch Naturgegenstände?

Die lebendigen und leblosen Dinge umgeben den Menschen; er kann sich von ihnen nicht trennen, sondern steht fortwährend in unmittelbarer Berührung und Wechselwirkung mit ihnen. Daher ist es nothwendig, daß er dieselben kenne: — zur Bildung gehört die Kenntniß dessen, womit der Mensch in Berührung kommt.

4. Welche Bildungselemente liegen in der Thätigkeit der Dinge?

Keine Erscheinung existirt ohne unausgesetzte Thätigkeit; ohne dieselbe ist sie nicht denkbar. Die Kenntniß der äußeren Erscheinung ist die Oberflächlichkeit der Bekanntschaft mit den Dingen; erst die Einsicht in ihre Thätigkeit führt den Betrachter in das Wesen der Dinge ein — er kennt dann die Dinge nicht nur, sondern er erkennt sie. Erkenntniß ist aber eine höhere Bildungsstufe als Kenntniß.

5. Welche Bildungselemente liegen in den Naturgesetzen?

Im Naturgesetz offenbart sich die Nothwendigkeit der Erscheinung in der Thätigkeit und umgekehrt; im Naturgesetz erscheinen die Dinge nicht als gleichgültig auseinanderliegend, sondern sie treten auf als ein wirkender Organismus, dessen Organe eben die einzelnen Dinge sind; durch die Einsicht in die Naturgesetze begreift der Mensch die Natur. — In der angegebenen Weise wird der Schüler durch den Unterricht in der Naturgeschichte zur Kenntniß, zur Erkenntniß und zum Begreifen geführt. Diese drei Stufen sind aber die Stufen der Bildung überhaupt; und deshalb ist die Naturgeschichte ein wesentlicher Zweig des Unterrichts in der Volksschule, wenn dieselbe ihren obigen Zweck erreichen will, da nur der gebildete Mensch ein sittlicher und einsichtsvoller Mensch ist.

II. Umfang des Gegenstandes.

6. Welches sind die einzelnen Zweige der Naturgeschichte?

Die Naturgeschichte umfaßt die Kenntniß der lebendigen und leblosen Dinge — die organische und die unorganische Natur.

7. Begreift man unter Naturgeschichte die ganze Natur?

Die Kenntniß der ganzen Natur umfaßt die Naturwissenschaft überhaupt; die Naturgeschichte ist nur ein Zweig der Naturwissenschaft — von jener bleiben ausgeschlossen die Geographie, die Physik, die Chemie und die Mathematik mit der Astronomie.

8. Welche Zweige verbleiben nach diesem Ausschluß der Naturgeschichte?

Die Naturgeschichte umfaßt speciell die Kenntniß des menschlichen Körpers, der Thiere, der Pflanzen und der Mineralien. Mithin sind die Zweige der Naturgeschichte die physische Anthropologie, die Zoologie, die Botanik und die Mineralogie.

9. Gehören alle diese Zweige der Naturgeschichte in die Volksschule?

Wenn die Volksschule ihren Zweck vollkommen im Auge behalten will, so darf sie keinen der genannten Zweige der Naturgeschichte ausschließen.

A. Die Mineralogie.

10. Welches ist der Inhalt der Mineralogie?

Die Mineralogie umfaßt die Kenntniß der einzelnen leblosen Dinge, welche die feste Rinde unseres Erdkörpers bilden. Dieselben zerfallen wesentlich in vier Hauptgruppen: in Erden, Salze, Brenze und Erze.

11. Was gehört von diesem Inhalt in die Volksschule?

Das Material für die Volksschule ist (etwa) folgendes:

1. Von den Erden: Quarz, Feuerstein, Demant, Smaragd, Granat, Feldspath, Granit, Basalt, Bimstein, Thon, Porzellan, Serpentin, Meerschaum, Kalk, Gyps, Kreide, Mergel.
2. Von den Salzen: Alaun, Steinsalz, Soda, Salpeter, Glaubersalz, Bittersalz, Vitriol.
3. Von den Brenzen: Steinkohle, Braunkohle, Torf, Schwefel, Bernstein, Steinöl, Graphit.
4. Von den Erzen: Raseneisenstein, Jodsilber, Eisen, Meteorsteine, Kupfer, Blei, Arsenik, Quecksilber, Silber, Gold, Platin. *)

12. Gehört die Geognosie auch in das Gebiet der Mineralogie?

Den Begriff in der angegebenen Bedeutung gefaßt — gehört die Geognosie nicht in die Mineralogie; denn die Geognosie oder Geologie betrachtet nicht sowohl die einzelnen mineralogischen Individuen, als vielmehr das Verhältniß der einzelnen Mineralien zu einander in dem Bau der Gebirge.

13. Ist die Geognosie kein Unterrichtsgegenstand für die Volksschule?

Einen besonderen Unterrichtszweig kann die Geognosie in der Volksschule nicht bilden; jedoch wird es der gewandte Lehrer in der physischen Geographie verstehen, auf den Bau der Gebirge gebührende Rücksicht zu nehmen.

14. Enthält nicht das angegebene Material aus der Mineralogie schon eine zu große Fülle für den Raum und die Zeit, welche diesem Unterricht in der Volksschule gewidmet werden können?

Allerdings muß dies in Hinsicht auf den jetzigen Standpunkt der Volksschule zugegeben werden, wonach gewöhnlich sogar die Mineralogie ganz von dem Unterricht ausgeschlossen bleibt; doch steht zu hoffen, daß die allmählige Fortentwicklung der Schule sich auch dieses Zweiges der Naturgeschichte bemächtigen werde; der für das Leben bildende Lehrer wird den Schüler mit dem Inhalte seiner Umgebung bekannt machen.

B. Die Botanik.

15. Welches ist der Inhalt der Botanik?

Die Botanik lehrt die Kenntniß des Pflanzenreiches.

16. Nach welchen Seiten ist das Planzenreich zu betrachten?

Die Betrachtung des Pflanzenreiches zerfällt in drei Stufen:

1. die einzelnen Pflanzen;

---

*) Walchner's Mineralogie und Geognosie und Leunis' Synopsis der drei Naturreiche — für den Lehrer.

2. der innere Bau und die Verrichtung der Pflanzenorgane;
3. das Pflanzensystem.

17. Gehören alle drei Stufen der Botanik in die Volksschule?

Allerdings.

18. Wie weit erstreckt sich die Masse der einzelnen Pflanzen, die der Schüler in der Volksschule kennen lernen soll?

Die einzelnen Pflanzen, die dem Schüler vorgeführt werden, sollen Repräsentanten für folgende Familien sein: Moose, Gräser, Binsen, Lilien, Palmen, Nymphäen, Nadelhölzer, Kätzchenbäume, Nesseln, Euphorbien, Compositen, Gurken, Winden, Nachtschatten, Larvenblumen, Lippenblumen, Scharfkräuter, Umbellaten, Nelken, Veilchen, Kreuzblumen, Schmetterlingsblumen, Linden, Ahorn, Ranunkeln, Rosaceen. *)

19. Was gehört von dem Bau und der Verrichtung der Pflanzenorgane in die Volksschule?

Die beiden wesentlichen vegetabilischen Verrichtungen sind die Verrichtungen des Pflanzenstockes (Wurzel, Stengel, Blatt) nnd der Blüthe — die individuelle und die generelle Pflanze. — Es gehört in die Volksschule der Bau und die Verrichtung des Holzes, der Rinde und der Zellen, welche Organe mit ihren Thätigkeiten in allen drei individuellen Pflanzentheilen identisch sind; ferner der Vorgang der Befruchtung und des Keimens als Verrichtung der generellen Pflanzentheile. **)

20. Ueberschreitet dieser Theil, der doch eigentlich die wissenschaftliche Botanik umfaßt, nicht das Ziel der Volksschule, von der alle eigentliche Wissenschaft ausgeschlossen bleiben muß?

Durch den gegenwärtigen Standpunkt der Pflanzenphysiologie, namentlich durch die Arbeiten von Carl Heinrich Schultz für die individuelle Pflanze und durch die Entdeckungen Schleiden's in Bezug auf die generelle Pflanze legt sich der Verlauf den Lebensverrichtungen so einfach dar, daß sie auch mit Leichtigkeit dem Schüler in der Volksschule klar gemacht werden können. Daß die Pflanzenphysiologie bisher in die Schulen noch keinen Eingang gefunden, lag an dem mangelhaften Standpunkte der Wissenschaft selbst, der aber bereits überwunden ist.

Freilich setzt die Forderung, daß Pflanzenphysiologie in der Schule gelehrt werde, schlechthin voraus, daß die Lehrer sich mit diesem Gegenstande vertraut machen, eine Forderung, die leider noch nicht zu spät kommt. Wird diese erfüllt sein, so wird sich die Pflanzenphysiologie auch Eingang in die Schule verschaffen können; denn ohne dieselbe bleibt die ganze Botanik äußerliches Wissen von sehr geringem Werth.

21. Gehört das Pflanzensystem in die Volksschule, da doch alle Systematik aus derselben verbannt sein soll?

Das System ist nicht eine willkürliche Anordnung der Pflanzen, etwa zum leichteren Behalten der Masse erfunden, sondern das System stellt einen Organismus dar, in dem die einzelnen Pflanzengruppen als nothwendige Organe auftreten — das System gewährt erst die wahre Einsicht in das Pflanzenreich. Es kommt hierbei nur darauf an, wie dasselbe gelehrt — mithin gelernt wird. ***)

---

*) Ruthe, Flora der Mark Brandenburg. Kittel, Flora von Deutschland. Oken, Naturgeschichte, dritter Band.

**) C. H. Schultz, Natur der lebendigen Pflanze. Schleiden, die Pflanze und ihr Leben.

***) C. H. Schultz, System des Pflanzenreichs.

22. Gehört nicht auch die Pflanzengeographie in diesen Unterricht?

Natürlich ist dieselbe nicht abzuweisen; der geschickte Lehrer wird jedoch die geographische Verbreitung der Cultur- und Waldpflanzen (denn eines Mehreren bedarf der Schüler nicht) in der Geographie anzubringen wissen.*)

C. Die Zoologie.

23. Welches ist der Inhalt der Zoologie?

Wie die Botanik die Kenntniß des Pflanzenreichs umfaßt, so die Zoologie die des Thierreichs.

24. Nach welchen Seiten ist das Thierreich zu betrachten?

Die Betrachtung des Thierreichs zerfällt in ähnlicher Weise, wie die des Pflanzenreichs, in drei Stufen:

1. die einzelnen Thiere;
2. Bau und Verrichtung der thierischen Organe;
3. Vergleichende Anatomie oder System.

25. Gehören alle drei Stufen der Zoologie in die Volksschule?

Unbedingt!

26. Welches sind die Thiere, die etwa der Schüler in der Volksschule kennen zu lernen hat?

Die einzelnen Thiere, welche der Schüler beschreibend kennen lernen soll, müssen sämmtliche Klassen repräsentiren — es sind Beispielsweise folgende: Infusorium; Polyp; Flußmuschel, Schnecke; Bandwurm, Blutigel; Krebs; Kreuzspinne; Wanze, Heuschrecke, Fliege, Kohlweißling, Biene, Maikäfer; Hai, Stör, Barsch, Aal, Karpfen, Häring, Hecht; Frosch, Otter, Eidechse, Schildkröte; Gans, Storch, Huhn, Specht, Sperling, Krähe, Habicht; Wallfisch, Elephant, Kameel, Schaf, Hirsch, Rind, Pferd, Maus, Fledermaus, Känguruh, Maulwurf, Igel, Bär, Marder, Hund, Katze, Affe.**)

27. Was gehört von dem Bau und der Verrichtung der thierischen Organe in die Volksschule?

Der Thierorganismus besteht wesentlich aus drei Leibern: dem Erhaltungs-, Bewegungs- und Empfindungsleib; zu ersterem gehören die Systeme der Ernährung, des Blutlaufs und des Athmens; der zweite umfaßt das Knochen-, Muskel- und Nervensystem, und der dritte wird gebildet durch die Sinnorgane. Der Bau und die Verrichtung dieser Elemente des Thierleibes ist das Pensum für die Volksschule.***)

28. Was gehört von der vergleichenden Anatomie und vom System in die Volksschule?

Die vergleichende Anatomie ergiebt sich unmittelbar als nothwendige Folge aus dem Vorigen. Und da das System nur der Ausdruck der anatomischen Verschiedenheiten der Thiere ist, so ist es ohne weiteres Zuthun durch die vergleichende Betrachtung der Thierorganisationen gegeben. †)

29. Sind nicht Anatomie, Physiologie und System als weit von der Volksschule abliegende, streng wissenschaftliche Gegenstände zu betrachten, die also auch von derselben ausgeschlossen bleiben müssen, wenn man ihre Stellung zu anderen Bildungsanstalten nicht vollständig verkennen will?

---

*) Rudolph, Pflanzengeographie.

**) Oken, Naturgeschichte. Bd. 5, 6 und 7.

***) Populäre Naturgeschichte von Jussieu u. A.

†) Oken, Naturgeschichte, 4. Bd. Vogt, zoologische Briefe.

Wenn der Unterricht in der Naturgeschichte nicht blos ein auswendig gelernter Gedächtnißkram sein soll, wie das häufig vorgekommen und leider noch zu häufig vorkommt — ein Gedächtnißkram von zusammenhanglosen, unnützen Einzelheiten und albernen Geschichten, welche die Natur in ihrer Ganzheit und Größe herabwürdigen und Gleichgültigkeit und Nichtachtung statt Einsicht, Liebe und Hochachtung für dieselbe erzeugen — wenn dies Resultat nicht erreicht werden soll, so darf dieser Zweig der Naturgeschichte in der Volksschule nicht fehlen. Das heranwachsende Geschlecht ist dazu da, daß es die Resultate der Forschung in sich aufnehme, und die Wissenschaft hat nicht den Zweck, ausschließliches Eigenthum einer bestimmten Kaste der Gesellschaft zu sein, sondern sie hat sich zu bestreben, zu Nutz und Frommen der ganzen Gesellschaft in die Masse einzubringen. Sonst ist sie keine wahre Wissenschaft.

30. Wohin gehört die Geographie der Thiere?

Ueber Wohnort und Lebensweise der Thiere ist die Rede bei der Beschreibung der einzelnen Thiere; zusammenfassende Ueberblicke fallen der Geographie anheim.

D. Die physische Anthropologie.

31. Gehört die Betrachtung des menschlichen Körpers in die Volksschule?

Von allen Zweigen der Naturgeschichte ist gerade die Lehre von dem Bau und den Verrichtungen des menschlichen Körpers die Hauptsache; denn dadurch ist erst ein eigentliches Verständniß aller niederen Organisationen ermöglicht, da der menschliche Organismus der Culminationspunkt des Erdballs ist, in dem alle Lebensformen erst ihre Bedeutung und ihr Verständniß erhalten. Und wenn gefordert wird, daß der Mensch sich selbst erkennen solle, so muß er auch seinen Körper in seinen Thätigkeiten kennen.

32. Was gehört von dem Bau und den Verrichtungen des menschlichen Körpers in die Volksschule?

Da der menschliche Körper, ähnlich wie der Thierkörper, aus dem Erhaltungs-, Bewegungs- und Empfindungsleibe besteht, so sind es die Systeme der Ernährung, des Blutlaufs und des Athmens, das Knochen-, Muskel- und Nervensystem, sowie die Sinnorgane in ihrem Bau und in ihren Verrichtungen, welche dem Schüler zur Anschauung und zum Verständniß gebracht werden müssen. *)

33. Gehören die Racenverschiedenheiten und ihre geographische Verbreitung auch hierher?

Insofern die Racenverschiedenheiten des Menschen durch Schädel- und Hautbildung charakterisirt sind, finden sie natürlich ihre Stellung in dem naturgeschichtlichen Unterricht; die geographische Verbreitung derselben kommt in der Geographie vor.

III. Anordnung des Materials.

A. Gesichtspunkte für die Anordnung.

34. Nach welchen Grundsätzen ist das Material lehrplanmäßig anzuordnen?

Die Grundsätze, welche für die Anordnung und Aufeinanderfolge des Materials als bestimmend auftreten, sind in den verschiedenen Seiten der

---

*) Oken, Naturgeschichte, 4. Bd. Vogt, Physiologische Briefe.

Erscheinungsweisen desselben selbst und in dem Entwickelungsgange des Schülers gegeben. Weder die eine Seite, noch die andere darf allein als maßgebend für den Lehrplan auftreten.

35. **Welches sind die verschiedenen Seiten des Gegenstandes der Naturgeschichte?**

Die unorganische wie die organische Natur erscheint zuerst als Raum erfüllende Masse — als Körper — der Körper übt eine bestimmte Thätigkeit aus, und in dem Zusammenhange der Thätigkeiten mit der Körperlichkeit erscheint das Naturgesetz: — die Natur offenbart sich als Körper, als Thätigkeit und als Naturgesetz.

36. **Welches sind die Stufen der Entwicklung des Geistes?**

Die Entwicklung des Geistes beginnt mit der Anschauung, schreitet durch sie zur Vorstellung und erhebt sich endlich durch beide zum begreifenden Denken.

37. **Inwiefern sind nun die verschiedenen Erscheinungsweisen der Natur und die geistigen Entwicklungsstufen maßgebend für die Anordnung des Materials?**

Die drei Elemente beider Seiten, der Natur und des Geistes, entsprechen einander vollkommen — Körperlichkeit und Anschauung, Thätigkeit und Vorstellung, Naturgesetz und begreifendes Denken. Daraus ergiebt sich mit Nothwendigkeit die Anordnung des Stoffes:

1. Beschreibung der wirklichen Dinge nach ihren äußeren Merkmalen;
2. Darlegung der Thätigkeiten und Verrichtungen;
3. Entwicklung der Naturgesetze.

Jeder Zweig der Naturgeschichte zerfällt hiernach in drei aufeinanderfolgende Stufen.

B. Die Anordnung des Materials in den einzelnen Zweigen der Naturgeschichte.

1. Die Mineralogie.

38. **Was wird gefordert für die erste Stufe in der Mineralogie?**

Die erste Stufe des mineralogischen Unterrichts hat es nur mit der Beschreibung der wirklichen Mineralkörper zu thun. Hier ist von keinem System die Rede, sondern jedes Mineral wird speciell für sich betrachtet nach seinen auffälligsten Eigenschaften, die Krystallformen werden nur angeschaut und einfach beschrieben, ohne krystallographisch-mathematische Entwicklungen. — Die Reihenfolge der zu betrachtenden Mineralien bestimmt sich nach dem bekannten Grundsatz „vom Bekannten zum Unbekannten“: — jeder tüchtige Lehrer wird hier eine Reihenfolge zu treffen wissen, wie sie den Bedürfnissen und der Oertlichkeit angemessen ist.

39. **Welches ist das Pensum für die zweite Stufe?**

Die Thätigkeiten der Mineralien, welche aus ihrer Schwere, Zusammensetzung u. s. w. hervorgehen, zeigen sich in dem praktischen Verbrauch der verschiedenen Industriezweige; deshalb umfaßt diese Stufe die Lehre von der Verwendung der Mineralien. Auch hier kommt nichts Systematisches vor, und die Reihenfolge der Betrachtungen ergiebt sich von selbst.*)

40. **Was ist auf der dritten Stufe in der Mineralogie durchzunehmen?**

Hier ist das Vorhergegangene zusammenzufassen. Die dritte Stufe

*) Poppe, Technologie, 2. Th.

ist die der Vergleichung und Zusammenstellung; von selbst folgt das Resultat — das System.

2. Die Botanik.

41. **Welches ist das Material für die erste Stufe in der Botanik?**

In Bezug auf den Gegenstand werden einzelne Pflanzen, in Bezug auf den Schüler wird Anschauung verlangt. Hiermit ist das Verfahren bestimmt. Es heißt einfach — Pflanzenbeschreibungen. Pflanzen, wie sie die Jahreszeit giebt, werden nach ihren äußeren Merkmalen beschrieben; diejenigen werden besonders dazu gewählt, welche am deutlichsten die Formen erkennen lassen; das System bleibt außer Beachtung. An Material kann es hier nicht fehlen; nur ist die Auswahl mit Rücksicht der späteren gruppirenden Zusammenstellung zu treffen.

42. **Was ist auf der zweiten Stufe durchzunehmen?**

Der Bau und die Verrichtung der Pflanzenorgane.

1. Die allgemeine Architektonik aller Pflanzentheile von der Wurzel bis zur Frucht (Morphologie); *)
2. der Bau des Holzes, der Rinde und der Zellen;
3. die Verrichtungen dieser Organe; **)
4. die Verrichtungen der Blume.

43. **Wodurch wird die dritte Stufe ausgefüllt?**

Auf der ersten Stufe war das Resultat: Kenntniß einzelner Pflanzen; die zweite ergab Erkenntniß der Pflanzennatur — jetzt ist es die Auffassung des Pflanzenreiches als eines Ganzen — das System. Dasselbe folgt aus dem Bau und den Wuchsformen der Pflanzen: ersteres ist auf der zweiten, letzteres auf der ersten Stufe bereits gelernt — deshalb wird hier die Thätigkeit im vergleichenden Gruppiren und Anordnen des schon bekannten Materials bestehen.

44. **Wo bleibt die Belehrung über Schädlichkeit und Nützlichkeit der Pflanzen?**

Es ist Thatsache, daß in vielen Volksschulen der botanische Unterricht blos in der Vorzeigung der Giftpflanzentafeln besteht, welche vor grauer Zeit von den Behörden empfohlen worden sind. (Dabei werden einige Anecdoten von naschhaften und naseweisen Knaben erzählt.) — Der Lehrer der Gegenwart macht es anders: jede der drei Stufen giebt ihm Gelegenheit, über Schädlichkeit und Nützlichkeit zu sprechen. ***)

3. Die Zoologie.

45. **Welches ist das Pensum für die erste Stufe?**

Wie in der Botanik Pflanzenbeschreibungen, so bilden hier Thierbeschreibungen das Material. Die Thiere werden in der Weise gewählt, daß man mit Repräsentanten von den Säugethieren anfängt und so hinab steigt bis zum Infusorium, und natürlich überall die bekannteren den unbekannteren vorangehen läßt. Bei jedem Thiere kommt die äußere Beschreibung zuerst an die Reihe, dann folgt sein Aufenthalt und seine Lebensweise. †)

46. **Womit beschäftigt man sich auf der zweiten Stufe?**

Die zweite Stufe hat die Erkenntniß der Lebensverrichtungen des Thiers

---

*) C. H. Schultz, Morphologie der Pflanzen.

**) C. H. Schultz, Cyklose des Lebenssaftes; Anaphytose.

***) Berge, Giftpflanzenbuch; Herrmann, der Pilz-Jäger.

†) Gabriel, Naturgeschichte, 2. Th. Eichelberg, Zoologie, 3. Aufl.

zum Resultat; deshalb ist es hier der innere Bau mit seinen Verrichtungen, welcher das Pensum ausmacht. Als Material gilt nicht mehr die große Masse der Thiere, sondern aus jeder Klasse ein Repräsentant.

47. Welches ist das Pensum der dritten Stufe?

Aeußeres und Inneres der einzelnen Thiere ist durch die beiden vorhergehenden Stufen bekannt; jetzt tritt die Vergleichung ein in der Weise, daß jedes anatomische System und Sinnorgan in seinen Entwicklungsformen, von dem niedrigsten Auftreten bis zu seiner höchsten Ausbildung, betrachtet wird. Durch diese Weise ist von selbst mit Nothwendigkeit das System gegeben, da dasselbe nichts anders ist, als die Darlegung der Entwicklungsstufen der anatomischen Systeme und Organe in den einzelnen Thiergruppen.

4. Die physische Anthropologie.

48. Welches ist das Unterrichtsmaterial für die erste Stufe?

Die erste Stufe in der physischen Anthropologie ist die Stufe der Beschreibung; das Pensum ist die Anatomie des menschlichen Körpers. Die Theile desselben folgen in der Weise aufeinander: das Knochensystem, das Muskelsystem, das Nervensystem, das Ernährungssystem, das Blutsystem, das Athemsystem, die Haut, die Zunge, die Nase, das Ohr, das Auge.

49. Was hat die zweite Stufe zum Inhalt?

Während in der ersten Stufe die Theile des Körpers als einfache Körpertheile betrachtet wurden, ist jetzt auf die Verrichtung derselben einzugehen, in der Weise, daß erst die vegetativen, dann die animalen und zuletzt die Sinnesverrichtungen an die Reihe kommen. *)

50. Was bleibt nun noch für die dritte Stufe übrig?

Diese Stufe ist die letzte des naturgeschichtlichen Unterrichts überhaupt. Alle Zweige desselben vereinigen sich hier, und das Resultat ist das Begreifen der harmonischen Einheit und des Ineinandergreifens aller Naturreiche, deren Krone der Mensch ist. Bis hierher geleitet, faßt der Schüler den großen Haushalt der Natur auf, in welchem Alles geregelt, geordnet und nothwendig vor sich geht: er kennt, erkennt und begreift den gesetzmäßigen Verlauf der Erscheinungen. **)

C. Die Vertheilung der Stufen in Lehrcurse.

51. Folgen die Stufen in den einzelnen Zweigen der Naturgeschichte in derselben Weise als Curse des Unterrichts?

Wenngleich die Stufen in jedem Zweige sich sowohl nach den Elementen, die im Gegenstande lagen, als nach dem Entwicklungsgange des Schülers richten, so blieb doch der erste dieser beiden Grundgedanken für die Anordnung des Unterrichts das Hauptmoment; in Bezug auf die Aufeinanderfolge der Curse ist aber das zweite vornehmlich maßgebend.

52. Wie viele Lehrcurse erfordert der Unterricht?

Da der Hauptentwicklungsstufen des Geistes drei sind, so muß es auch drei Lehrcurse geben.

53. Wie viele Klassen einer Schule sind dabei in's Auge zu fassen?

Die Volksschule ist keine Vorbereitungsschule für eine höhere Bildungs-

---

*) Gabriel, Naturgeschichte, 1. Th.

**) Oken, Naturgeschichte für alle Stände.

anstalt, sondern für das Leben; sie ist für sich ein Ganzes. Deshalb behält sie den Schüler vom 6. bis 14. Jahre. Diese acht Schuljahre sind in der Weise auf vier Klassen zu vertheilen, daß jede Klasse durchschnittlich zwei Jahre zu beanspruchen hat.

54. In welcher Klasse hat der naturgeschichtliche Unterricht zu beginnen?

Der Unterricht beginnt in der zweiten Klasse von Unten, in der dritten von Oben.

55. Wie vertheilt sich in den einzelnen Jahren das Unterrichtsmaterial?

Für die sechs Schuljahre, welche für diesen Unterricht verwendet werden sollen, werden im Allgemeinen die ersten zwei durch die ersten, die folgenden zwei durch die mittleren und die letzten Jahre durch die dritten Stufen der einzelnen Zweige der Naturgeschichte ausgefüllt.

56. Welches ist nun der Lectionsplan für die 12 aufeinander folgenden Semester?

Auf dem Lectionsplan stehen durch alle 12 Semester zwei Stunden „Naturgeschichte". Die Aufeinanderfolge des Materials ist folgende:

Erster Cursus.

III. Erstes Jahr.
Sommer: erste Stufe der Botanik;
Winter: erste Stufe der Zoologie.
Zweites Jahr.
Sommer: erste Stufe der Botanik;
Winter: erste Stufe der Zoologie.

Zweiter Cursus.

II. Erstes Jahr.
Sommer: zweite Stufe der Botanik (Morphologie);
Winter: erste Stufe der Anthropologie und erste Stufe der Mineralogie.
Zweites Jahr.
Sommer: zweite Stufe der Botanik (Physiologie);
Winter: zweite Stufe der Anthropologie.

Dritter Cursus.

I. Erstes Jahr.
Sommer: dritte Stufe der Botanik und zweite Stufe der Zoologie;
Winter: zweite Stufe der Zoologie und zweite Stufe der Mineralogie.
Zweites Jahr.
Sommer: zweite Stufe der Mineralogie;
Winter: die dritten Stufen der ganzen Naturgeschichte.

IV. Behandlung des Gegenstandes.

57. Welche Methode ist beim naturgeschichtlichen Unterricht anzuwenden?

Die Methode des Unterrichts ist selbst die geistige Entwicklung des Schülers durch die materielle Entwicklung des Gegenstandes. Die Methode ist somit wesentlich Prozeß, der erzeugt wird durch den Lehrer. Da die geistige Entwicklung, wie die Entwicklung des Gegenstandes, wenn beide ihrem Wesen entsprechen sollen, nur eine sein kann — so kann es auch nur eine wahre Methode geben.

58. Worin besteht das Wesen der wahren Methode?

Die eine wahre Methode hat ihren Namen von dem in ihr enthaltenen Princip; die eine wahre Methode ist die entwickelnde Methode.*)

59. Worin besteht das Wesen der entwickelnden Methode?

In der Entwicklung zeigen sich drei aufeinander folgende Stufen: Anschauung, Vorstellung und Begriff — hiermit ist der Verlauf in der Methode gegeben. Allüberall hat der Unterricht mit den Thatsachen, mit deren Auffassung, hier also mit der sinnlichen Anschauung, mit der Betrachtung der wirklichen Dinge anzufangen; an diesen Einzelheiten ist dann die besondere Thätigkeit aufzuzeigen und daraus das allgemeine Naturgesetz abzuleiten. Auf diese Weise, aber auch nur auf diese Weise, wird der Schüler naturgemäß unterrichtet, indem er von der unmittelbaren Anschauung, vom Kennen zum Erkennen und begreifenden Denken sich erhebt.**)

60. Welcher Lehrform hat sich der Lehrer zu bedienen?

Als durchgreifender Grundsatz muß festgehalten werden, daß die Form eine fragend-entwickelnde ist.

61. Ist diese Form auf allen drei Stufen ausführbar?

Für die erste Stufe aller Unterrichtszweige ist die fragende Form herrschend; auf der zweiten Stufe tritt der Vortrag hinzu, während auf der dritten Stufe wieder die Frage das Uebergewicht erhält. In allem bildenden Unterricht dominirt die Frage, in ihrem Gefolge der Dialog — mit der ganzen Schulklasse.

62. Was ist vom Vorlesen zu halten?

Die Vorleserei gehört gar nicht in den Unterricht, ist gar keine Unterrichtsform; denn es ist ein Ruhebett für Lehrer und Schüler zugleich: der Erste macht es sich leicht, und die Anderen versinken in hinstierende Träumerei.

63. Worin besteht das Unterrichtsmaterial?

Ohne Veranschaulichungsmaterial ist es absolut unmöglich, in der Naturwissenschaft zu unterrichten. Für keinen Gegenstand ist aber auch dasselbe leichter zu beschaffen — die Natur ist überall da, und bietet sich von selbst dem Verlangenden dar. Der Lehrer hat keine Stunde ohne wirkliche Naturgegenstände oder Abbildungen zu geben; deshalb muß er sich Sammlungen anlegen, mineralogische, botanische, zoologische; er muß Abbildungen haben von den Gegenständen, die er nicht in Natura beschaffen kann. Je größer die Stadt ist, desto mehr bieten ihm Kabinete, Fabriken und sonstige Anstalten Anschauungsmittel. Praktisches Geschick, das Jeder hat, der es cultivirt, läßt eigenhändig Modelle und Nachbildungen entstehen. Kann er ein Microscop erschwingen, so gewinnt er damit ein treffliches Lehrmittel.

64. Was ist von den Schülern in der Klasse zu fordern?

Die erste und Hauptthätigkeit des Schülers ist, daß er richtig sehen lerne; hierauf folgt das richtige Aussprechen; dann ist das nothwendige Resultat das richtige Verständniß.

65. Wie verhält es sich mit dem Auswendiglernen?

Im ganzen Unterricht darf Nichts vorkommen, was nicht verstanden, sondern etwa blos dem Wortklange nach auswendig gelernt wird; eine einzige Thatsache, die durch Anschauung und richtig geleitete Entwicklung zum klaren Verständniß gebracht wird, ist tausend mal mehr werth, als tausend auswendiggelernte unverstandene Wörter und Sätze. — Der

*) Diesterweg's Wegweiser, 4. Aufl. allüberall.
**) Bescherer, Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Schüler, welcher richtig geleitet wird, braucht nichts besonders auswendig zu lernen — das Verstaudene behält sich von selbst auf Lebenszeit.

66. **Soll der Schüler einen gedruckten Leitfaden in Händen haben?**

Für den naturgeschichtlichen Unterricht ist derselbe absolut unnütz; der strebende Lehrer bindet sich doch nicht daran, der schlechte Lehrer besitzt darin ein sehr gutes Mittel, seine Unfähigkeit zu verbergen, und der Schüler hat darin ein dürres, trocknes, hölzernes, kahles Gerippe, das ihm zu Nichts nütze ist.

67. **Worin besteht nun die doch nothwendige häusliche Thätigkeit?**

Diese wird ausgefüllt durch Ausarbeitungen und Zeichnungen des in der Stunde Durchgearbeiteten, nach Maßgabe der Zeit — kurz und bündig, schön und sauber.

68. **Ist nicht der Schüler zu freiwilligen Thätigkeiten anzuleiten?**

Es ergiebt sich von selbst, daß der vom Lehrer richtig geleitete Schüler sich mit Lust und Liebe mit der Natur beschäftigen, Pflanzen, Steine und andere Dinge sinnig betrachten und — je nach individueller Liebe — sammeln wird. *)

69. **Welche Eigenschaften muß nun schließlich ein Lehrer besitzen, der den naturgeschichtlichen Unterricht in der geforderten Weise zu ertheilen im Stande sein soll?**

Will der Lehrer in der Naturgeschichte vollkommen seine Stelle ausfüllen, so muß er — wie allüberall — ein tüchtiger, strebsamer, geistbegabter, lernlustiger und lehrhaftiger Lehrer sein.

70. **Woran erkennt man einen tüchtigen Lehrer?**

Der **tüchtige** Lehrer läßt es sich in seiner Schule sauer werden. Wenn dies eigentlich selbstredend von jedem Gegenstande gilt, so gilt es besonders für den Unterricht in der Naturgeschichte. Alle Energie, alle Thätigkeit, alle Pünktlichkeit, alle Genauigkeit, alle Lebendigkeit muß hier verwendet werden, wenn der Unterricht nicht zum todten, hölzernen Mechanismus herabsinken und damit den Schülern der Genuß an der Natur verleidet werden soll.

71. **Wodurch zeichnet sich der strebsame Lehrer aus?**

Den tüchtigen Lehrer erkennt man in der Klasse, den **strebsamen** Lehrer belauscht man zu Hause.

Es giebt gewisse Unterrichtsfächer, mit welchen man bald abgeschlossen hat; das Material hat man sich angeeignet, und nun wird gewuchert mit dem

---

*) Der Verfasser räth auch das Insektensammeln durch die Schüler an. Ich erlaube mir, in dem Punkte des Insektensammelns und Thiertödtens durch Kinder andrer Meinung zu sein. Ich kann sie nicht billigen, selbst dann nicht, wenn sie in belehrender Absicht geschehen, was doch — bei Kindern — immer eine Seltenheit bleibt. In der Regel ist es (oft kindischer und, wie die Erfahrung lehrt, bald vorübergehender und wechselnder) Sammelfleiß. Nach meinem Bedünken ist es dem Knaben nicht zu gestatten, Schmetterlinge, Käfer 2c. zu tödten. Wenn es auch nicht gerade den Mordsinn ausbildet, so beeinträchtigt es doch das Gefühl. Nur dem Erwachsenen, dem Lehrer 2c., ist es zu gestatten. Bei ihm kann man voraussetzen, daß ein edler Erkenntnißtrieb ihn treibt und das Tödten in der schonendsten Weise geschieht. — Das bekannte Gedicht in den Lesebüchern: „Lieber Knabe, ach tödte mich nicht!" spricht den richtigen Grundsatz aus.
A. D.

Pfunde in der Schule jahraus und jahrein. So verhält es sich aber nicht mit der Naturgeschichte: sie ist eine nie fertige oder abgeschlossene; bei ihr kann kein Sterblicher das „bis hierher und nicht weiter" ausrufen; sie ist in ewigem, lebendigem Fortschreiten begriffen, und wer sich ihr gewidmet hat, der muß ihr unbedingt auf ihren Fortschrittsbahnen folgen.

Wer in der Naturgeschichte als Lehrer etwas leisten will, der muß strebsam sein; wer nicht fort und fort studirt, excursirt, experimentirt, sammelt und verarbeitet, forscht und lauscht, beobachtet und untersucht — der verknöchert und verholzt, der drischt das alte Stroh tausendmal nutzlos durch und reicht seinen Schülern, statt erquickender Nahrung, leere Hülsen.

72. Was macht den geistanregenden Lehrer?

Glückliche Entwicklung gesunder Naturanlagen, Lernlust und Liebe zum Beruf. — Durch Fleiß und Strebsamkeit kann sich Jeder — denn die Natur ist überall — die erforderlichen Kenntnisse aneignen. Wenn sich der tüchtige Lehrer besonders in der Schule, der strebsame vornehmlich zu Hause sich zeigt, so geht von dem geistbegabten Lehrer allüberall ein Etwas aus, das sich zwar nicht vollständig durch Fleiß und Anstrengung erringen läßt; aber der redliche Wille vermag viel. Außerdem bleibt es wahr: — wie unter den Händen des Midas Alles zu Gold wurde, so wird unter den Händen eines geistbegabten Lehrers Alles lebendig. — Wie der schöpferische Geist überall, wo er auftritt, unwiderstehlich fesselnd wirkt, so vor allen Dingen in dem Unterricht in der Naturkunde; Eifer und Fleiß, Liebe und Hingebung und alle übrigen Eigenschaften und Richtungen, die damit zusammenhängen, stellen sich dann beim Schüler, unter allen Umständen, von selbst ein.

Eduard Hintze.

(Die Fortsetzung — 1856.)

Druck von G. Bernstein in Berlin, Mauerstr. 53.